

Universidade de Lisboa



**Migrações e Diversidade Cultural:
uma proposta didática**

Ana Rita Ramos Esteves

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor Sérgio
Claudino e pela Professora Doutora Benedita Portugal Melo

2015

Dedicatória

*Aos meus pais, Fernando Querido Esteves de Oliveira e M^a do Céu Ramos de Oliveira
Esteves – sem eles teria sido impossível realizar este trabalho.
Muito Obrigada pelo vosso Amor, Carinho e Estímulo.*

*Às minhas irmãs, Ana Filipa Esteves e Daniela Esteves,
Pelo carinho, motivação e compreensão durante o meu percurso académico.*

Agradecimentos

É com orgulho e com grande alegria que agradeço a quem acompanhou e contribuiu para a concretização deste sonho. Um Muito Obrigada:

Em primeiro lugar, aos meus pais e irmãs, os meus melhores amigos. Não tenho palavras para agradecer o vosso amor e apoio que manifestam nos desafios a que me entrego.

Ao meu orientador, Professor Doutor Sérgio Claudino, pelo estímulo intelectual, disponibilidade, atenção, confiança depositada, conselhos e incentivos tão importantes para a realização deste relatório. À Professora Benedita Portugal Melo pela sua disponibilidade e incentivo.

Aos docentes deste Mestrado com quem tive o grande prazer de contactar. Um Muito Obrigada ao Professor Doutor Miguel Monteiro, à Professora Doutora Ana Leal de Faria e à Professora Doutora Maria Helena Esteves pelos seus ensinamentos e valores transmitidos que permitiram enriquecer a minha formação na área de ensino.

Às duas professoras cooperantes, Teresa Zêzere e Cecília Nisa, pelo acolhimento na escola e pela ajuda nos primeiros passos desta etapa, pelos conhecimentos, sugestões, confiança e conselhos partilhados. Aproveito para deixar uma palavra de reconhecimento e gratidão com a professora Teresa, pois a realização desta prática e deste relatório decorreu, naturalmente, do trabalho confiado em mim pela mesma docente. Este relatório decorre diretamente da prática profissional desenvolvida em Geografia, o que reforça o meu agradecimento à professora Teresa Zêzere.

À turma do 8.º E por me ter acolhido tão bem e de quem guardo as melhores recordações.

Aos meus colegas Sara Silva, Carla Gonçalves, Inês Santos, João Varandas e António Romeiras que partilharam esta etapa comigo. E um Muito Obrigada especial ao Luís Sousa pela disponibilidade em ouvir e a aconselhar, e, sobretudo, pela paciência e apoio demonstrados ao longo deste Mestrado.

À Cláudia Pinheiro pela amizade que nos une e que nem a distância nem o tempo conseguem separar. Obrigada por seres quem és e por todo o apoio, carinho e compreensão demonstrados em todos os momentos.

Ao Nuno Machado pela longa amizade e pelo apoio demonstrados durante estes anos.

À minha Família de Letras que sempre me incentivou a nunca desistir e que me acompanhou o meu percurso, uns desde há muitos anos e outros mais recentes. Deste modo, não posso deixar de referir a minha madrinha Mena e a Marisa pela longa amizade, pelas confidências e pela força nos momentos menos bons; à Eduarda, à Amália e à Amparo pelas conversas e gargalhadas que me proporcionaram; ao Bruno e ao Luís, pela paciência e companheirismo que demonstraram ao longo desta etapa, Obrigada por aturarem os meus vários estados de espírito e por me fazerem rir nos dias mais cinzentos; à Antónia pela força e esperança que teve no meu trabalho, Obrigada pelas suas sábias palavras.

Por último, e não menos importantes, ao Manel, ao João e à Ana, Obrigada por tudo: por me ajudarem nos momentos mais cinzentos, pelos sábios conselhos que me deram não só para este trabalho mas também a nível pessoal, pelas lágrimas, sorrisos e risos partilhados.

Muito Obrigada a todos mais uma vez,

Rita Esteves

Resumo

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada aborda o enquadramento, implementação e avaliação de uma sequência didática que compreende dois temas de grande atualidade, as *Migrações* e a *Diversidade Cultural*, intimamente associados ao desenvolvimento de valores e de competências de uma cidadania inclusiva.

A prática letiva desenrolou-se na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de D. Pedro IV, em Monte Abraão, no concelho de Sintra, numa turma do 8.º ano, numa comunidade marcada, ela própria, pelas questões da multiculturalidade e da diversidade cultural.

Presentes nas Metas Curriculares de Geografia do 8.º ano, aqueles dois subdomínios temáticos mobilizam ainda, de forma ativa, aprendizagens anteriores.

Os fenómenos migratórios e a diversidade cultural são realidades simultaneamente antigas e contemporâneas. Há hoje uma sensibilidade particularmente forte, como sucede também na Geografia portuguesa, à complexidade das consequências das migrações a nível cultural.

Portugal não escapa a este fenómeno, sendo, para além de país de emigração, país de acolhimento de migrantes de outras partes do mundo – muito deles vivendo na periferia urbana de Lisboa, onde se localiza esta Escola.

A experiência letiva foi enquadrada por diferentes referenciais teórico educativos, que mobilizámos conforme os desafios concretos que nos foram colocados. Num contexto em que urgia cumprir a planificação letiva, a nossa aposta privilegiou a valorização das vivências dos alunos e a problematização pelos mesmos dos dilemas associados à decisão de migrar e à integração dos migrantes nas novas comunidades. As estratégias desenvolvidas refletem os compromissos entre as rotinas escolares (de que também somos “herdeiros”) e a tentativa de inovação didática.

A experiência letiva desenvolvida demonstra que o espaço da aula é relevante para o desenvolvimento de atividades que promovam as competências da cidadania e a integração dos jovens na escola e na sociedade e que a educação geográfica tem um papel particularmente relevante na construção de sociedades atentas e abertas à integração dos imigrantes – quantas vezes eles próprios nossos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Migrações, Diversidade Cultural, Educação Geográfica, Inovação Didática, Escola.

Abstract

This Supervised Teaching Practice report addresses the framework, implementation and evaluation of a didactic sequence which comprises two themes of great topicality, Migrations and Cultural Diversity, closely associated to the development of values and skills of an inclusive citizenship.

The teaching practice took place in the Basic School of the 2nd and 3rd cycles of D. Pedro IV, in Monte Abraão, in the municipal of Sintra., in the class of the 8th year, in the community, the issues of multiculturalism and cultural diversity.

Present in the National Geography Program – Curriculum Goals for the 8th year, those two thematics subdomains mobilize, actively, prior learning.

The migratory and cultural diversity phenomena are simultaneously ancient and contemporary realities. today there is a particularly strong sensitivity , as is the case also in the Portuguese Geography, the complexity of the consequences of migration cultural level.

Portugal is no exception to this phenomenon, which, apart from country of emigration, the host country of migrants from other parts of the world - many of them living in the urban periphery of Lisbon, where is this school.

The academic experience was framed by different educational theoretical frameworks , which mobilized as the concrete challenges that have been placed. In a context where urged meet The academic planning, our focus favored the appreciation of the experiences of the students and the questioning of the same dilemmas associated with the decision to migrate and the integration of migrants into new communities. Developed strategies reflect compromises between the school routines (that are also " heirs ") and the attempt to didactic innovation.

The elaborated teaching experience shows that the space of the classroom is relevant to the development of activities that promote the skills of citizenship and the integration of young people in school and in society and that geographical education has a particularly important role in building attentive and open societies to the integration of immigrants - how often themselves our own students.

KEYWORDS: Migrations, Cultural Diversity, School Geography, Innovation Teaching , School.

Índice Geral

	Pág.
Dedicatória.....	i
Agradecimentos	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE – O ENSINO DAS MIGRAÇÕES E DA DIVERSIDADE CULTURAL: ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E DIDÁTICO-CURRICULAR.....	7
1. Geografia escolar.....	9
1.1. A educação geográfica: objetivos e metodologias.....	9
1.2. As principais escolas da educação geográfica	13
1.3. O Ensino da Geografia em Portugal: uma perspetiva da sua evolução	16
2. Principais perspetivas pedagógico-didáticas	21
2.1. Perspetivas didáticas.....	21
2.2. Perspetivas pedagógicas	23
3. Das Competências às Metas Curriculares	29
4. Movimentos da População	35
4.1. Migrações	35
4.2. As causas e consequências das migrações.....	36
4.3. Os desafios que se colocam aos imigrantes.....	39
4.4. As práticas dos imigrantes.....	41
4.5. As principais regiões/países de origem e de destino dos migrantes	43

4.6. A migração em Portugal	46
5. Diversidade cultural	53
5.1. Os conceitos e fatores de identidade cultural	53
5.2. As consequências da globalização na identidade cultural	57
SEGUNDA PARTE – O CONTEXTO ESCOLAR	61
1. Monte Abraão.....	63
1.1. Enquadramento territorial e oferta educativa	63
2. A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV.....	65
3. A Turma do 8.º E.....	69
TERCEIRA PARTE – AS PLANIFICAÇÕES, A IMPLEMENTAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS E A AVALIAÇÃO	75
1. Implementação das Unidades Didáticas	77
1.1. As planificações.....	77
1.2. As estratégias e os recursos didáticos utilizados	81
1.3. O desenvolvimento das atividades escolares	81
1.3.1. Reflexões sobre o desenvolvimento das atividades escolares	112
1.4. A avaliação formativa e sumativa.....	114
1.4.1. Elaboração do teste sumativo	120
1.4.2. A análise do teste sumativo	123
QUARTA PARTE – REFLEXÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	141

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1: Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia escolar	12
Figura 2: Triângulo didático	21
Figura 3: Os quatro componentes das teorias da educação	23
Figura 4: Estilo de aprendizagem do Modelo 4MAT	27
Figura 5: Modelo de Ravenstein.....	36
Figura 6: Os três conceitos que refletem o processo de adaptação.....	42
Figura 7: Elementos essenciais de bem-estar, segundo Gallup	44
Figura 8: Top 20 dos corredores de migração em todo o mundo	45
Figura 9: Inserção da freguesia de Monte Abraão no concelho de Sintra	63
Figura 10: Localização das escolas do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, freguesia de Monte Abraão	64
Figura 11: Instalações da E. B. 2, 3 D. Pedro IV	65
Figura 12: Planificações a longo, médio e a curto prazos	77
Figura 13: Diferentes elementos de uma planificação.....	79
Figura 14: Elementos de avaliação.....	118
Figura 15: Avaliação do currículo	119

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1: Principais países de residência da população portuguesa emigrada	47
Gráfico 2: População estrangeira residente em Portugal, em 2013	48
Gráfico 3: Trabalhadores nacionais e estrangeiros por grupo profissional.....	49
Gráfico 4: Ocupação dos tempos livres dos alunos do 8.º E.....	69
Gráfico 5: O que os alunos mais gostam na escola.....	71
Gráfico 6: As atividades que os alunos mais gostam de realizar na disciplina de Geografia	72
Gráfico 7: Assuntos que mais interessam na disciplina de Geografia	72
Gráfico 8: Assuntos que os alunos gostariam de abordar na disciplina de Geografia	73

Índice de Tabelas

	Pág.
Tabela 1: Métodos e técnicas de ensino.....	22
Tabela 2: Correntes pedagógicas e finalidades	24
Tabela 3: Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo – Mobilidade e Diversidade Cultural	30
Tabela 4: Metas Curriculares do 8.º ano de Geografia – Mobilidade da População e Diversidade Cultural	33
Tabela 5: Consequências da emigração nas áreas de partida e de chegada	39
Tabela 6: Saldos populacionais anuais: total, natural e migratório.....	51
Tabela 7: Cenários possíveis do comportamento da dinâmica migratória em Portugal (2012-2060)	52
Tabela 8: Número total de alunos da E. B. 2, 3 D. Pedro IV	66
Tabela 9: Taxa de Sucesso em Provas Externas	66
Tabela 10: Taxa de Sucesso Interno do 3.º Ciclo	67
Tabela 11: Hábitos e métodos de estudo da turma do 8.º E.....	70
Tabela 12: Elementos considerados na planificação a médio prazo	79
Tabela 13: Cronograma da prática letiva	81
Tabela 14: Comparação dos vários paradigmas da avaliação.....	116
Tabela 15: Tipos de avaliação.....	117
Tabela 16: Matriz de conteúdos e objetivos gerais	121
Tabela 17: Taxonomia de Bloom.....	121
Tabela 18: Matriz de conteúdos e objetivos gerais do teste aplicado	125
Tabela 19: Tipos de itens que correspondem às questões do teste	126

Índice de Anexos

	Pág.
Anexo 1: Inquérito realizado aos alunos do 8.º E.....	143
Anexo 2: Planificação a médio prazo da disciplina de Geografia do 8.º ano	147
Anexo 3: Plano da aula n.º 1.....	153
Anexo 4: Página manual explorada na aula n.º 1	157
Anexo 5: Ficha de trabalho realizada na aula n.º 1.....	158
Anexo 6: Apresentação n.º 1	159
Anexo 7: Trabalho de casa realizado pelos alunos do 8.º E	164
Anexo 8: Plano da aula n.º 2.....	177
Anexo 9: Apresentação n.º 2	182
Anexo 10: Plano da aula n.º 3.....	185
Anexo 11: Páginas do manual exploradas na aula n.º 3	188
Anexo 12: Apresentação n.º 3	189
Anexo 13: Plano da aula n.º 4.....	193
Anexo 14: Guião para o debate	195
Anexo 15: Tabela preenchida pelos alunos na atividade do debate	197
Anexo 16: Ficha de trabalho implementada na aula n.º 4	198
Anexo 17: Apresentação n.º 4	203
Anexo 18: Plano da aula n.º 5.....	206
Anexo 19: Apresentação n.º 5	208
Anexo 20: Página do manual explorada na aula n.º 5	211
Anexo 21: Plano da aula n.º 6.....	212
Anexo 22: Apresentação n.º 6	215
Anexo 23: Teste sumativo	218
Anexo 24: Grelha de correção do teste sumativo	226
Anexo 25: Plano da aula n.º 7.....	228
Anexo 26: Apresentação n.º 7	230

INTRODUÇÃO

Migrações e Diversidade Cultural: uma proposta didática nasce das experiências vividas e da reflexão enquanto estudante e professora debutante na disciplina de Geografia, ao implementar uma sequência didática.

A decisão de realizar um relatório em Geografia foi bastante óbvia, pois decorre do interesse por esta área, bem como da vontade de ir mais longe na formação de base, tal como um migrante que deseja migrar. Por outras palavras, profundar os meus conhecimentos académicos de Geografia, apostar na desafiante Geografia Escolar, experimentando métodos de ensino e experiências de aprendizagem e, claro, contribuir para uma melhor educação, uma educação comprometida com a consciência cidadã.

Uma razão central para que tenha abordado a mobilidade da população e a diversidade cultural prende-se com o facto destes temas marcantes de um mundo em que aceleram as mobilidades, mas mobilidades frequentemente associadas a sofrimento humano – migrar e integrar-se noutra sociedade continua a ser um exercício frequentemente penoso. A recente crise dos refugiados demonstra não só o referido sofrimento humano como a diversidade de escalas, tanto espaciais quanto temporais.

Sem dúvida que se torna crucial abordar estes fenómenos nas nossas escolas, dado que eles envolvem várias componentes de distinta complexidade, tanto espaciais quanto culturais, o que demonstra que as suas origens estão enraizadas no que hoje se denomina *globalização*. Aliás, as próprias escolas são quadros vivos destes fenómenos: são cada vez mais multiculturais e sobre elas recai a responsabilidade de garantir a inclusão dos alunos na sociedade, sem esquecer os papéis insubstituíveis que cabem às famílias e às instituições sociais em geral.

Se, nas Metas Curriculares, foi inquestionável a opção por lecionar *População e Povoamento*, a sua implementação na prática profissional foi mais difícil de planear. Para a leção da *Mobilidade da População e Diversidade Cultural*, houve que questionar o seu contributo para a formação dos alunos enquanto potenciais cidadãos, tendo presente que a educação geográfica se justifica, em grande medida, pela sua capacidade de promover a formação de jovens conscientes e interventivos nas sociedades em que se inserem (Claudino, 2014). Pesquisou-se, de forma mais aprofundada, os conceitos de *Migração e Diversidade Cultural*, as suas características, as motivações dos migrantes nas escolhas dos países destinatários, a evolução dos fluxos migratórios ao longo do tempo, as consequências e os impactos que as migrações têm na população e na diversidade cultural.

A Diversidade Cultural mobiliza inúmeros fatores, de didatização menos fácil junto de alunos/ jovens futuros cidadãos.

Foi imperativo selecionar a informação disponível sobre *Migrações e Diversidade Cultural*, não pretendendo cair no enciclopedismo denunciado por Souto González (1998) e tendo presentes as melhores opções pedagógico-didáticas.

De entre as perspectivas pedagógico-exploradas, aquela com que mais me identifico é a do Modelo 4MAT, pois defende a existência de quatro tipos de estilo de aprendizagem, tentando contemplar diferentes tipos de alunos. Na abordagem didática, tentou-se que a abordagem dos conteúdos valorizasse as suas vivências e representações pessoais, de modo a construir aprendizagens significativas por parte de cidadãos em formação, participativos, críticos e conscientes nas comunidades em que se inserem.

Perguntam-me, muitas vezes, porque decidi enveredar por esta profissão. Respondo, simplesmente, que para além de ter imenso gosto em ensinar, atrai-me a oportunidade de transmitir valores – como a tolerância e o respeito – e contribuir para a formação de jovens cidadãos competentes que possam colaborar na construção de um mundo melhor, mais justo e ecologicamente equilibrado.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Pedro IV, onde ocorreu esta gratificante experiência, localiza-se em Monte Abraão, no conselho de Sintra. Fica relativamente perto da localidade onde resido, o que facilitou bastante as deslocações e a relação com os alunos, pois, devido a este facto e por outras experiências pessoais, tinha já uma noção de como poderia lidar com os jovens que residem nesta área.

A turma do 8.º ano – em que lecionei as subunidades didáticas – é relativamente homogénea, tanto nas idades como nas suas características socioculturais. Está inserida num meio educativo que favorece o contacto multicultural. Como tal, optou-se por articular diversas abordagens metodológicas, tendo sempre em vista a aprendizagem significativa dos alunos. Ao longo deste relatório, clarificam-se as opções tomadas, tanto a nível científico como pedagógico.

Tendo sempre presente as limitações, as aulas tiveram presentes os princípios que devem nortear a Educação Geográfica, como sucede com a Carta Internacional da Educação Geográfica (que nos fala, de resto, de migrações, embora não diretamente de diversidade cultural) e, inevitavelmente, tivemos presente as Metas Curriculares, documento curricular de referência.

Por imperativos de funcionamento do Mestrado, lecionei uma sequência didática no 3.º semestre de 2014/2015. Contudo, porque pretendia que o presente Relatório se centrasse nas questões das migrações e da diversidade cultural, e já com maior experiência letiva (sempre pequena!), em diálogo com o orientador científico do Relatório e a orientadora cooperante da Escola, decidi lecionar extraordinariamente uma segunda sequência didática, no final do ano letivo de 2014/15, esta, sim, objeto do presente Relatório.

Relativamente à estrutura do relatório, ela assenta em três partes: a primeira diz respeito ao enquadramento científico e didático, onde se aborda a Geografia escolar, as principais perspectivas pedagógico-didáticas e as temáticas lecionadas; na segunda parte,

apresenta-se o enquadramento em que se desenvolveu a prática profissional e a turma; a terceira encontra-se direcionada para a discussão e reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, compreendendo as planificações, as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e a avaliação das mesmas.

Pretende-se, pois, enquadrar, descrever e refletir a prática profissional desenvolvida em Geografia, 2.º ano do Mestrado em Ensino de História e Geografia, experiência autoformativa. Ao partilhá-la, espero poder contribuir, ainda que de forma modesta, para a melhoria da própria educação geográfica a ser desenvolvida no nosso país.

**PRIMEIRA PARTE – O ENSINO DAS MIGRAÇÕES E DA
DIVERSIDADE CULTURAL: ENQUADRAMENTO
CIENTÍFICO E DIDÁTICO-CURRICULAR**

1. Geografia escolar

1.1. A educação geográfica: objetivos e metodologias

As escolas recebem, cada vez mais, alunos imigrantes e de várias culturas à procura de uma melhor educação e integração na sociedade portuguesa. Deste modo, *o grande desafio das escolas é conseguir educar na diferença, respeitando os valores e as crenças de cada um* (Silva, 2001, pp. 34-35) – o que nos desafia a que o ensino da mobilidade da população e da diversidade cultural contribua para a formação de cidadãos do mundo geograficamente competentes. Coloca-se assim, um importante desafio à educação geográfica, do ponto de vista das preocupações sociais.

Para Esteves (2010, p. 35), a cidadania determina *um estatuto de pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações. De outro modo, a cidadania dá ao indivíduo um estatuto jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres.*

Como é que os alunos aprendem a ser cidadãos? Klein, citado pela mesma autora (Esteves, 2010, p. 74), defende que os alunos devem adquirir, essencialmente, uma consciência geográfica:

Ao desenvolver uma consciência geográfica, o cidadão desenvolve a capacidade de identificar as novas compatibilidades entre o seu espaço e o dos outros, e assim refletir sobre as estratégias comuns na resolução de problemas. Ao desenvolver uma representação informada do seu território (...), desenvolve uma (...) consciência territorial, que lhe permitirá compreender melhor a atuação das sociedades e dos indivíduos no espaço.

Esta consciência territorial desenvolve-se, entre outros, através das *competências de análise dos fenómenos físicos, humanos e económicos a diferentes escalas* (Esteves, 2010, p. 74), com valorização das questões socio-ambientais que afetam diretamente as várias comunidades.

A Geografia é fulcral na formação dos alunos, uma vez que transmite uma aprendizagem não só concetual e instrumentalizada, mas também atitudinal. Ainda segundo Esteves (2010, p.73), há três competências geográficas gerais que os alunos devem adquirir:

- Interpretação da organização do território;
- Consciência das transformações que ocorrem nos territórios;
- Apreensão da diversidade de territórios.

A Geografia escolar contribui, sem sombra de dúvida, para o desenvolvimento da cidadania. Como tal, e de novo segundo Esteves (2010, p. 80), a geografia escolar tenta desenvolver:

- O enriquecimento da compreensão que os alunos têm do mundo e a ajuda da compreensão das condições em que acontece a cidadania;
- A preocupação na contribuição para a educação de cidadãos à escala local, nacional e local.

Para Mérréne-Schoumaker (1999, p. 11), a Geografia lecionada nas universidades sofreu uma intensa reestruturação, pois *a partir dos anos 50-60, se transformou em ciência natural em ciência social*. Deste modo, assiste-se ao aparecimento de uma “nova geografia” que, segundo a mesma autora (1999, p. 11),

não se interessa somente com a influência do meio na vida social mas procura esclarecer todos os fatores de distribuição e invoca por isso o conjunto de relações que os homens estabelecem entre si, com interesse central na análise da lógica do social e das suas implicações espaciais.

Esta posição da especialista belga deve ser relativizada: como sublinha Claudino (2001), o ensino da Geografia nas escolas e liceus precede a sua institucionalização na universidade e, no século XIX, há conteúdos sociais nos programas e manuais da época. Enfim, como sublinha Lopes (2014, p. 35), os conteúdos universitários e do ensino não superior *divergem quanto ao grau de profundidade e pertinência de assuntos abordados*.

Na realidade, constata-se frequentemente que *os conteúdos escolares são o decalque de programas do ensino superior de forma simplificada* (Lopes, 2014, p. 35). Contudo, e retomando Mérenne-Schoumaker (1999, p. 42), é necessário basear a disciplina de Geografia em noções (mundo empírico) e em conceitos (mundo teórico). Para tal, é necessário que os conceitos assentem sobre o conhecimento e as representações que os alunos têm do mundo, facilitando, assim, uma melhor compreensão dos fenómenos estudados – o que contraria o seu carácter de “simplificação” do ensino superior.

Para Cachinho (2000, pp. 75-78), no aprofundamento destas perspetivas, a geografia escolar deve se basear-se em quatro princípios:

- 1º. Geografia recentrada:** *Existe um número quase infinito de temas, tópicos conteúdos e técnicas que podem ser objeto de abordagem. (...) importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, (...) [desenvolvendo] uma geografia macroscópica, ancorando o seu ensino na aprendizagem dos conceitos fundamentais e nas questões-chave em que a disciplina arquiteta a sua identidade.*
- 2º. Geografia social e problematizadora do real:** *[privilegia-se] o desenvolvimento de problemáticas reais, sociais, espaciais, dinâmicas e suscetíveis de aplicação.*
- 3º. Geografia global e sistémica:** *com este atributo pretende-se apelar para dois aspetos distintos mas em tudo complementares. Por um lado, para a necessidade*

de analisar os problemas que são objeto de estudo enquanto um sistema, decompondo os mesmos num conjunto de elementos e de relações. (...) Por outro lado, aborda os problemas de uma forma sistémica implica também confrontar as análises a diferentes escalas e reconhecer que as relações e os processos espaciais se alteram com a mudança de escala geográfica.

4º. Geografia ativa: *Para poder responder aos desafios da educação, [ajudando] os alunos a interrogarem-se sobre problemas geográficos que eles mesmos terão de dominar alguns anos mais tarde enquanto cidadãos.*

Assim, Cachinho aponta para um ensino centrado em questões problemáticas e abordadas numa perspetiva integradora. Por seu turno, Rawling (2007, citada por Lopes, 2014, p. 36) defende a valorização dos conceitos no processo de aprendizagem:

os conceitos são o esqueleto/estrutura que suporta todo o conhecimento que se pode construir em torno destes. Justifica-se a utilização de conceitos porque constituem uma economização do pensamento, porque não constituem apenas uma massa de dados para serem memorizados, mas sim percebidos/entendidos de acordo com as ligações que se estabeleçam e assim efetivar a aprendizagem.

Talvez por os entender igualmente como “estrutura” do conhecimento, Mérenne-Schoumaker (1999, pp. 50-59) preocupa-se em discriminar:

- **Conceitos espaciais** – Para designar o conjunto da realidade geográfica que se tenta compreender:
 - Meio;
 - Paisagem;
 - Região;
 - Espaço geográfico;
 - Território.
- **Outros conceitos** – Correspondem muitas vezes aos processos ou às propriedades geográficas:
 - Localização;
 - Diferenciação;
 - Interações espaciais;
 - Mudança-permanência;
 - Estrutura e redes;
 - Organização/funcionamento de um espaço.

Do ponto de vista metodológico, Cachinho (2000, p. 80) privilegia a abordagem construtivista, indo, desta forma, ao encontro da metodologia científica de investigação:

A apresentação dos problemas sociais e ambientais sobre a forma de perguntas às quais se torna necessário dar resposta através da aplicação do método-científico, isto é, da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a concetualização de dados observáveis, permite aos alunos não só porem em confronto o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento.

Souto González (1998, p. 105), por seu turno, defende ser possível determinar os conteúdos a partir de perguntas-chave – o que nos remete de novo para Cachinho, que identifica questões-chave, bem como conceitos estruturantes na Geografia escolar [Figura 1].

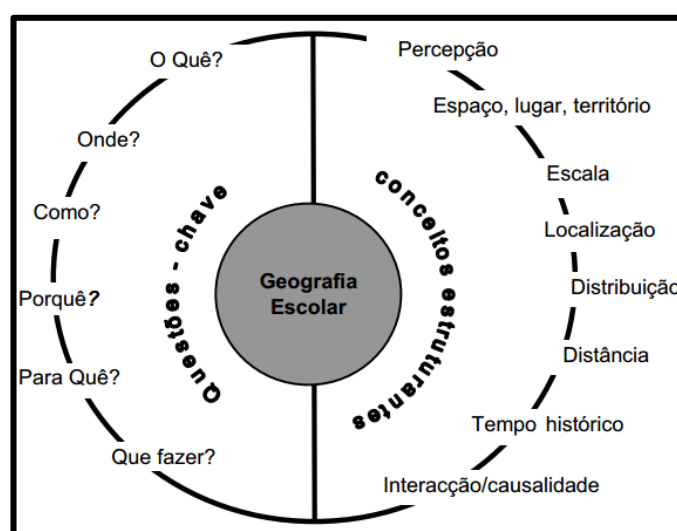


Figura 1: Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia escolar

Fonte: Adaptado de Cachinho, 2000, p. 73

Na realidade, Cachinho (2000, pp. 75-76) defende que:

Independentemente da perspetiva que nos sirva de referência (...), os geógrafos sempre procuraram responder às questões: Que características possuem? Onde se localizam? Como se distribuem no espaço? Que fatores explicam a sua localização e distribuição? Que impactes produzem na sociedade? Quais são as tendências mais prováveis da sua evolução? Como atuar para solucionar os problemas que levantam?

Ao levantar estas questões, um professor, ao lecionar Geografia, integra vários saberes científicos, *com a particularidade de perspetivar soluções para problemas identificáveis no meio local e global* (Lopes, 2014, p. 37), utilizando as questões-chave observáveis na Figura 1.

As transformações observadas na Geografia condizem com os paradigmas que foram desenvolvidos, ou seja, *perante um impasse ou dificuldade desenvolve-se outro novo*

paradigma e o anterior acaba por ficar obsoleto, dando origem a um novo paradigma e muda, consequentemente, as orientações da Geografia (Lopes, 2014, p. 38).

Os diferentes paradigmas – positivismo, historicismo, neopositivismo, behaviorismo, marxismo, fenomenologia, existencialismo, etc. – basearam-se na sociedade em que vigoraram, contribuindo, deste modo, para as várias visões da Geografia. Deste modo, e tal como demonstra Lopes (2014, p. 38):

as geografias humanistas são importantes no trabalho da realidade próxima dos alunos. Por outro, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências da numeracia e na aplicação de métodos quantitativos a perspectiva neopositivista revela maior interesse. Se queremos abordar questões de conflitos ambientais e sociais, as teorias marxistas são uma excelente abordagem.

Assim, podemos ver que um professor pode não se basear num só paradigma, mas sim em vários, encorajando os alunos, como demonstra a Carta Internacional de Educação Geográfica (1992, pp.13-14) a questionar e a investigar, permitindo uma melhor interpretação e diferentes visões da realidade que os rodeia.

1.2. As principais escolas da educação geográfica

As posições antes discutidas em torno do que deve ser a educação geográfica refletem a influência de várias escolas europeias (e, por difusão, também mundiais) do ensino de Geografia.

A **Escola Anglófona** ou, talvez melhor, anglo-saxónica, aparece na Inglaterra, onde o conhecimento geográfico ganha prestígio num país que lidera um vasto império e onde se desenvolvem instituições prestigiadas como a *Royal Geographical Society*. No século XIX, a Geografia passa a ser lecionada no ensino primário e considerando a sua expansão nos ensinos secundários e universitários, em 1893 aparece a *Geographical Association*. Esta associação defende *uma Geografia debruçada sobre o mundo atual, ao encontro da finalidade de formar cidadãos do império, conhecedores de povos e produtos* – [sendo] *uma disciplina atenta aos interesses sociais, livre de pressão estatal e nacionalista* (Claudino, 2001, p. 25). Também numa perspectiva de responsabilização individual na comunidade, desenvolve-se uma geografia local, com apelo a uma componente mais prática.

Assim, em 1926, James Fairgrieve sublinha o contributo da Geografia não só no comércio mas também na compreensão dos problemas sociais. Na década de 30, emerge, *pela primeira vez, a preocupação por um ensino que contribua para a compreensão internacional*

(Claudino, 2001, p. 25), com Honeybone a referir o contributo da disciplina de Geografia para uma «cidadania do mundo».

Mais tarde, na década de 60, a Geografia académica adota o paradigma neopositivista e professores universitários e académicos reúnem-se com professores do ensino secundário para uma «catequização» das novas orientações (Claudino, 2001, p. 26). Este paradigma influencia os professores do ensino secundário, no sentido da Geografia ter uma função ativa contra as desigualdades sociais e espaciais. Para tal, e ainda segundo Claudino (2001, p. 26), os professores deveriam pensar nas seguintes estratégias para que os jovens tivessem uma melhor integração no mercado de trabalho:

- Organização de informação;
- Desenvolvimento de técnicas cartográficas;
- Escolha de localizações adequadas;
- Jogos didáticos de otimização do território;
- Trabalho de campo.

Ao longo dos anos 70, desenvolve-se a metodologia do *problem solving*, numa tentativa de responder aos novos desafios da sociedade britânica (Claudino, 2001, p. 26). Do ponto de vista do enfoque dos conteúdos, ganha relevância a Geografia do Desenvolvimento que aborda a relação entre países ricos e pobres e (...) se interessa pelo empenhamento ativo dos cidadãos na respetiva comunidade local (Claudino, 2001, p. 26). Também a Geografia Política se destaca pelo seu apelo à educação social, através do ativismo cívico e criticismo dos valores sociais e institucionais, promovendo a compreensão internacional dos alunos.

Na década de 80, observa-se uma valorização das experiências individuais defendidas pelas abordagens humanistas e radicais, com vista a *Geografia pessoal e para vida* segundo Fien (citado por Claudino, 2001, p. 26). O ensino da disciplina deve destacar a *igualdade de oportunidades, na perspetiva do género, da raça e da etnicidade* (Claudino, 2001, p. 26). Com o avanço neoliberal das preocupações economicistas, o ensino por competências passa a ser defendido para que os alunos consigam responder às exigências tecnológicas. Aliás, é graças a estas abordagens e ao seu contributo para a cidadania que a Geografia é incluída no currículo nacional, quando este é instituído. Primeiramente *os alunos estudam apenas algumas regiões do Reino Unido, sendo, depois, privilegiado o mundo anglófono ou de forte influência anglófona* (Claudino, 2001, p. 27).

Com alguns pontos comuns, discutindo as novas orientações científicas e pedagógicas marcadas pelo paradigma neopositivista e pela Escola de Munique, na Alemanha desenvolve-se uma educação geográfica marcada pelas preocupações sociais. Valorizam-se *centros de interesse e [o] desenvolvimento de projetos de trabalho (...), análise de documentos ou a realização de jogos e simulações* (Claudino, 2001, p. 29), e promove-se uma educação cívica, associada, também segundo o mesmo autor (2001, p. 29), ao *ensino de Geografia, História,*

Sociologia e Economia em torno dos problemas sociais atuais, como aqueles decorrentes das novas realidades urbanas.

O ensino anglo-saxónico tem, sem dúvida alguma, protagonismo mundial devido à sua participação nas iniciativas internacionais. Tal facto encontra-se refletido nos dois manuais de Geografia pertencentes à UNESCO. O primeiro, *Source Book for Geography Teaching*, datado de 1965 – *prescreve métodos e recursos educativos, com importante contributo (...) sobre o trabalho de campo e a observação indireta* (Claudino, 2001, p. 28), enquanto o segundo – *New Source Book for Geography Teaching* –, editado em 1982, é *mais debruçado sobre as alternativas metodológicas que se devem adotar de acordo com a especificidade das situações* (Claudino, 2001, p. 28).

Também se nota a influência anglo-saxónica na Carta Internacional da Educação Geográfica, através da definição da Geografia e, conseqüentemente, da importância dada às temáticas que devem ser abordadas nos currículos e à educação geográfica. Os documentos, entretanto produzidos pela Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, refletem a continuidade dessa influência, como ainda agora sucede com a Declaração Internacional sobre Investigação em Educação Geográfica, divulgada em Moscovo, em 20 de agosto de 2015.

Por último, Lambert (citado por Esteves, 2010, p. 75) afirma que a globalização originou novas interpretações sobre o conceito de cidadania na escola anglo-saxónica, pelo que *este facto tem vindo a alterar a perceção de democracia e de cidadania*.

A **Escola Francófona** surge em França, onde o ensino da Geografia se encontra diretamente relacionado com as preocupações nacionalistas.

Com Vidal de la Blache, a França torna-se a *pátria de uma Geografia Regional de discurso descritivo e temático* (Claudino, 2001, p. 30). A educação geográfica deve promover a identificação dos jovens com o território onde se inserem, pois, tal como demonstra Claudino (2001, p. 30), *Nação e território fundem-se e são dados a amar aos pequenos futuros cidadãos*.

Esta escola geográfica também é a da Geografia Geral, em que são referidas as *características físicas dos territórios e dos povos que os habitam, para que depois de acomodar à divisão em países, em coloridos planisférios* (Claudino, 2001, p. 30). Aliás, depois da 2.^a Guerra Mundial, esta geopolítica divide as grandes potências em *centro ou periferia, norte ou sul, desenvolvido ou subdesenvolvido* (Claudino, 2001, p. 30). Na Geografia escolar, países e regiões são identificados por indicadores e as práticas letivas refletem a Escola Anglo-Saxónica, em que são adotados, segundo Claudino (2001, p. 30):

modelos gráficos, atende-se às representações mentais dos alunos, tenta-se [uma] abordagem sistémica. A Geografia Física incorpora parte das novas preocupações ambientais [e há] uma Geografia Humana mais atenta à compreensão do mundo.

Também são discutidos os contributos da Geografia os fins cívicos, devido à *dimensão europeia na educação* (Claudino, 2001, p. 31). Na década de 80, a Associação Francesa para o Desenvolvimento da Geografia sugere *uma dependência direta entre a produção científica e a escolar* (Claudino, 2001, p. 31), mas como esta sugestão não se enquadra na Escola Francófona, opta-se pela transposição didática que defende o ensino tradicional, tal como demonstra Claudino (2001, p. 31):

os conteúdos ensinados estão ancorados nos saberes científicos, sob mediação ativa de programas, manuais e professores.

Com papéis bem individualizados, alunos, professores e saberes ensinados definem e interagem num *triângulo didático* que nos remete para o ensino *tradicional melhorado*.

Os conteúdos são definidos pelas autoridades educativas, inspiradas nos valores sociais dominantes, e devem-se situar entre o conhecimento científico e, o conhecimento do senso-comum, o que origina o *processo de transformação do conteúdo «científico» em conteúdo «ensinado»* (Claudino, 2001, p. 31), o processo de transposição didática, de que Yves Chevallard foi o grande divulgador. Segundo esta abordagem, a interpretação dos programas decorre da sua leitura pelos autores dos manuais.

Este modelo da transposição didática é divulgado no ensino da Geografia e os conteúdos programáticos devem ser *genéricos e elementares* e garantir que a educação geográfica assegura *as aprendizagens geográficas básicas que todo o cidadão deve possuir* (Claudino, 2001, p. 32).

O ensino da Geografia desenvolvida nesta escola é criticado pelo seu *carácter enciclopédístico e temático, a ausência de problematização social, bem como o imobilismo das práticas de ensino* (Buffet, citado por Claudino, 2001, p. 32).

1.3.O Ensino da Geografia em Portugal: uma perspetiva da sua evolução

Encontra-se pouco estudada a evolução da educação geográfica em Portugal. Iremos apoiar-nos na abordagem efetuada em Metodologia do Ensino de Geografia, em 2014/2015, pelo Professor Sérgio Claudino.

No início do século XIX, aparece então a Geografia mas *como um indefinido e débil saber descritivo, conotado com a produção de mapas e secundarizado perante a História Natural ou a Estatística* (Claudino, 2015, p. 3).

Entretanto, assiste-se ao triunfo dos liberais na Revolução de 1820 e a uma reforma no ensino baseada nas ideias iluministas. Deste modo, presencia-se a institucionalização da disciplina de Geografia no sistema de ensino liberal do século XIX. No ensino primário aparece a disciplina de Breves Noções de História, Geografia e Constituição, e no ensino liceal a disciplina de Geografia, contribuindo, assim, *para a identificação cidadã através do território (...)* (Claudino, 2015, p. 1).

Em 1844, observa-se uma nova reforma no ensino primário e surge a instrução dos “Princípios de corografia, e história portuguesa”, introduzindo a influência nacionalista *numa disciplina de Geografia comprometida com as aspirações políticas e sociais dominantes e que (...) se autonomiza do ensino de História* (Claudino, 2015, p. 1). Deste modo, lecionam-se as mudanças ocorridas no país, tal como o *funcionamento do sistema político, judicial, militar ou (...) religioso de Portugal* (Claudino, 2015, p. 5) – as preocupações sociais antes referidas. Outro aspeto que vai ao encontro do paradigma nacionalista é o ensino de Portugal e o das colónias reconhecido nos programas liceais a partir de 1860. Aliás, esta preocupação surge reforçada com a criação da Sociedade de Geografia de Lisboa em 1875, pois era necessário *fortalecer [a] disciplina que fazia a propaganda de territórios com tantas riquezas por explorar* (Claudino, 2015, p. 5).

Depois de um período de franca afirmação da educação geográfica, em que esta se autonomiza, de resto, do ensino de História, em 1888/89 e em 1894/95, observa-se *um período de claro declínio do ensino da Geografia* (Claudino, 2015, p. 5), pois o programa desta mesma disciplina vai ao encontro das perspetivas naturalistas – há um maior interesse no meio físico do que nos grupos humanos –, fazendo com que nos anos 30 do século XX *os seus conteúdos [chegassem] a ser lecionados na disciplina de Ciências Naturais e na de Ciências Geográfico-Naturais* (Claudino, 2015, p. 5).

Uma vez que o Estado Salazarista se encontra preocupado com os ideais anticolonialistas ocorridos após a 2.^a Guerra Mundial, este decide, em 1947 (com programas publicados em 1948), reorganizar o currículo de Geografia, de forma a divulgar *uma metrópole rural e harmónica na sua diversidade regional (...)* e *um vasto império colonial, com múltiplas produções agrícolas tropicais e riquezas do subsolo* (Claudino, 2015, p. 6). Em 1968, em plena guerra colonial, iniciada em 1961, há um reforço do *ensino da Geografia e [da] sua vocação colonial, como [sucedeu] com a criação da disciplina de História e Geografia de Portugal* (Claudino, 2015, p. 6); o discurso assumidamente nacionalista está, assim, presente, em vigor em todos os ciclos de ensino. No ensino primário (Claudino, 2015, p. 6):

a rede hidrográfica ou a rede de caminhos de ferro (cuja descrição é herdada do século XIX) são descritas minuciosamente, povoam o país e obrigam os pequenos portugueses a percorrê-lo, mesmo nas suas áreas mais periféricas. Nas listagens de produções, edifica-se uma imagem

apologética que pouco tem a ver com a realidade de um país em que a população emigra com de forma crescente.

Já no ciclo preparatório e no ensino liceal, os programas continuam a dar relevância a Portugal, às colónias e ao Brasil, uma vez que serve para testemunhar a expansão portuguesa.

Depois da revolução de 1974, a Geografia portuguesa é questionada devido ao seu *comprometimento com a causa colonial* (...) (Claudino, 2015, p. 6), enquanto se valorizam as disciplinas de Ciências Sociais. No entanto, entre 1977/78, a Geografia é retomada e *reintroduzida como obrigatória para os jovens dos 12 aos 15 anos* (Claudino, 2015, p. 7). Apesar de reintroduzida no sistema de ensino, disciplina de Geografia baseava-se ainda no nacionalismo, chegando a não referir as Regiões Autónomas. Nesta época, segundo Claudino (2015, p. 8):

A Geografia [teve] um discurso centrado na interpretação das paisagens, na dependência das condições de vida em relação ao contexto físico, alheada dos principais desafios políticos, económicos e sociais, locais, nacionais e mundiais. Os jovens dificilmente se reconhecem nesta Geografia rural, que desvaloriza (...) o mundo cada vez mais urbano em que vivem os alunos (...).

Para além disto, a disciplina de Geografia torna-se opcional no Ensino Secundário, notando-se diferenças no programa do 10.º e do 11.º para o currículo do 12.º. No primeiro, a disciplina em questão centra-se ou na Geografia Física ou na Geografia Humana, enquanto no segundo, a mesma disciplina, planeada por professores universitários, equivalia a um curso superior de Geografia.

No final de 1987 – já Portugal tinha aderido à Comunidade Europeia em 1986 –, assiste-se às reformas do ensino básico e do secundário. No programa do 7.º ano, os conteúdos centram-se na Europa, emergindo, assim, *a memorização dos países da Comunidade Europeia e das suas capitais*, [repetem-se] *as sucessivas fases de alargamento*, [multiplicam-se] *os gráficos que dão conta do elevado nível dos europeus (...) que habitam no espaço comunitário* (Claudino, 2015, p. 10). No 8.º ano, em que a Geografia de Portugal era lecionada, a Geografia é uma disciplina excluída, enquanto no 10.º e 11.º a disciplina de Geografia é dedicada a Portugal. Desenha-se, assim, de forma clara, o começo de um ciclo europeu.

Entretanto, ao longo da década de 90, a União Europeia não consegue superar a economia dos Estados Unidos da América e aponta-se, em consequência, para um ensino *muito teórico e (...) não [preparar] devidamente [os alunos] para os desafios do mercado de trabalho* (Claudino, 2015, p. 11). Assim, no início de 2001, o Ministério da Educação português estabelece uma reorganização curricular com base nas competências para o ensino básico, ou seja, há uma *desvalorização dos conteúdos e de flexibilização dos mesmos, em favor*

das competências, saberes práticos (Claudino, 2015, p. 12). No que toca à disciplina de Geografia, passa a estar presente nos três anos do 3.º ciclo e identificam-se *como escalas privilegiadas de análise Portugal, a Europa e o Mundo* (Claudino, 2015, p. 12); os tempos letivos passam a ter a duração de 90 minutos, para que os alunos trabalhem em pesquisas e no tratamento de informações.

Em 2011, realiza-se uma mudança de governo em Portugal e o Ministério da Educação e da Ciência promove a *elaboração de Metas de Aprendizagem, numa tentativa de ajudar os professores a operacionalizar e a concretizar as competências* (Claudino, 2015, p. 13). Contudo, esta experiência é interrompida e, em 2013, as Metas Curriculares para o 3.º Ciclo são aprovadas: *os “conteúdos” passaram a assumir a primazia na definição do currículo (...), desvalorizando o desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos alunos* (Claudino, 2015, p. 15) – o que origina algum desconforto entre especialistas e docentes. Contudo, Claudino (idem) defende que a mediação dos autores escolares e a força das rotinas não levam uma modificação substancial das práticas escolares como se poderia supor.

O ensino de Geografia desenvolve-se, assim, em Portugal, dentro do quadro dos estados-nações liberais do século XIX, sendo sempre muito marcado pela defesa do império colonial até à revolução de 1974. A adesão à União Europeia assinala um outro ciclo, enquanto vão emergindo novas preocupações pedagógico-didáticas, por vezes contraditórias – como sucede com o ensino por competências de 2001 ou o ensino por conteúdos das atuais Metas Curriculares.

2. Principais perspectivas pedagógico-didáticas

2.1. Perspetivas didáticas

Mas como se ensina ou deve ensinar, também em Geografia? Para Mérenne-Schoumaker (1999, p. 9), a **didática** é (...) *a disciplina científica que tem por objeto a otimização das aprendizagens numa situação de ensino ou de formação*. Já Souto González (1998, p. 12) define a didática da Geografia como um (...) *conjunto de saberes que não só se ocupam dos principais conceitos desta disciplina [mas também] como um objeto de aprendizagem que deve ser aprendido por futuros professores* – a otimização das aprendizagens, com enfoque na formação de professores, parece estar, assim no centro das preocupações. Para que uma didática seja bem organizada e exequível, um docente deve considerar o “triângulo didático” [Figura 2], ainda segundo Mérenne-Schoumaker (1999, p. 9), em que o professor, alunos e saber se encontram relacionados. Na relação entre o professor e o saber não pode ser esquecida a aprendizagem dos alunos e a sua relação com o docente.

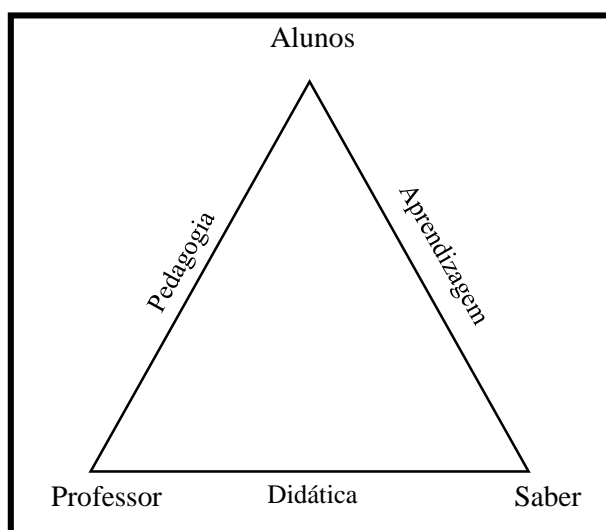


Figura 2: Triângulo didático

Fonte: Adaptado de Mérenne-Schoumaker, 1999, p. 9

Os professores devem (...) *conhecer muito bem o conteúdo de sua disciplina, saber dar exemplos relevantes para envolver os alunos e comunicar-se muito bem com eles* (Oliveira e Chadwick, citados por Carrilho, 2013, p. 31) e conhecer as dificuldades que os alunos têm na aprendizagem (Souto González, 1998, p. 12). Para tal, os docentes devem pensar em estratégias para que as turmas aprendam os conteúdos programados no currículo para que cada aluno consiga (...) *atingir o máximo das suas possibilidades, preparar-se para a mudança, programar o seu próprio processo de autoformação numa escola cada vez mais «plural»* (Mérenne-Schoumaker, 1999, p.11).

Existem várias teorias educativas e vários autores que defendem vários métodos para ensinar e aprender. No entanto, como afirma Carrilho (2013, p. 32), (...) *nem sempre é fácil a escolha da metodologia a ser usada em sala [e que] nem a Didática nem a Psicologia da Aprendizagem estão preparadas responder qual o método certo para esta ou aquela situação*. O professor acaba, necessariamente, por, na diversidade de situações com que se vê confrontado, ser assumidamente, um construtor de currículo. Para Mérenne-Schoumaker (1999, p. 168) e, tal como demonstra a **Tabela 1**, há três métodos de ensino:

- Método magistral;
- Método ativo;
- Método programado.

Tabela 1: Métodos e técnicas de ensino

Método	Mediação	Técnicas privilegiadas	Domínios de competências do professor
I Magistral	O professor	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo • Demonstrativo • Interrogativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão/comunicação
II Ativo	O grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de grupo • Trabalho autónomo • Projetos • Jogos pedagógicos • Saídas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Animação/organização
III Programado	O material	<ul style="list-style-type: none"> • Manuais • Material didático • Documentos/aluno • Ensino programado • Audiovisual • EAC (ensino assistido por computador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção/utilização

Fonte: Adaptado de Mérenne-Schoumaker, 1999, p. 173

Esta divisão não deixa de ser suscetível a críticas – um professor expositivo pode ter um ensino “programado”, no sentido estrito do termo, e o professor empenhado numa aprendizagem ativa também tem de programar as suas atividades, embora como maior liberdade. A terceira alternativa surge, aqui, como um método de ensino semi-diretivo, se a designação pode ser adequada.

Aprofundando este debate, Arends (1995, p. 4) afirma que a perspetiva ocidental tradicional em que se baseiam os sistemas educativos contemporâneos é objetivista, ou seja, pois esta perspetiva defende o (...) *conhecimento como sendo constituído por verdades a que os seres humanos têm acesso* (Tobias, citado por Arends, 1995, p. 4), conhecimento este que é adquirido pelo professor e transmitido aos alunos. Uma alternativa a esta perspetiva é o

construtivismo, que defende que (...) *o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência* (Arends, 1995, p. 4). Na perspectiva construtivista, o conhecimento não é visto como uma transmissão de verdades estabelecidas pelos docentes, mas sim apreendido através de experiências e do diálogo, como em Geografia é bem refletido por Souto González (1998).

2.2. Perspetivas pedagógicas

As teorias da educação ajudam-nos, também, a enquadrar e a problematizar a nossa prática docente. Para Bertrand (2001, p. 9), uma **teoria da educação** (...) *é toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança*. Para o mesmo autor (Bertrand, 2001, p. 13), qualquer teoria tem que ter os seguintes componentes como base e como se pode observar na **Figura 3**:

- **O sujeito** (estudante);
- **Os conteúdos** (disciplinas, conhecimentos);
- **A sociedade** (os outros, o mundo, o meio);
- **As interações pedagógicas entre os três componentes anteriores.**

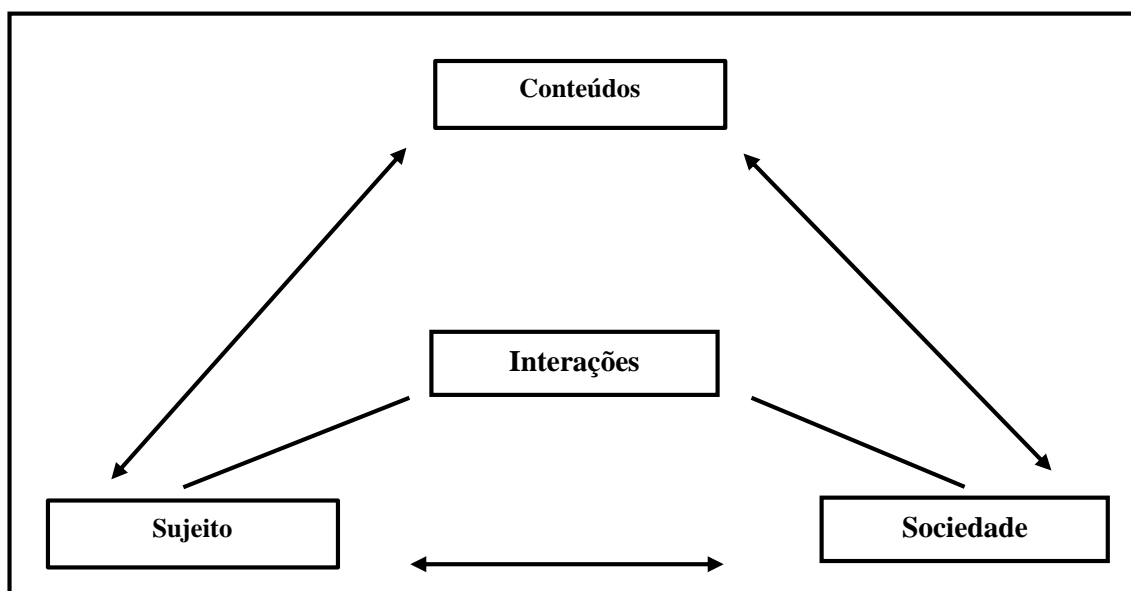


Figura 3: Os quatro componentes das teorias da educação

Fonte: Adaptado de Bertrand, 2001, p.12

Existem muitas teorias com diferentes perspetivas sobre o ensino – aprendizagem, sendo possível um docente identificar-se com várias simultaneamente, dependendo, claro está,

das circunstâncias em que se encontra. Deste modo, pode-se observar na seguinte **Tabela 2** a identificação de diferentes teorias e o que cada uma defende:

- A finalidade da Escola;
- A concepção de Ensino;
- A concepção da Aprendizagem;
- Os valores veiculados;
- Os papéis do Professor e do Aluno.

Tabela 2: Correntes pedagógicas e finalidades

Correntes	Finalidade da Escola	Concepção de Ensino	Concepção da Aprendizagem	Valores veiculados	Papel do Docente	Papel do Aluno
Comportamental ou Behaviorista	Transmissão de saber pré-estabelecido, visando ótima inclusão do indivíduo no mercado de trabalho.	Muito interventivo, criando um ambiente educativo que visa a aquisição de comportamentos observáveis e mensuráveis	Dita mecanicista baseada em associações estímulo-resposta-consequência	Adaptação e conformidade e sociais, rapidez e eficácia do sistema de ensino	Papel central. É o responsável pela planificação de ensino e pelas recompensas e punições associadas.	Essencialmente passivo. Reage a estímulos criados pelo professor e do ambiente. A sua motivação depende de fatores externos.
Cognitiva	Desenvolvimento das capacidades de aprendizagem de cada aluno (através de um tratamento eficaz de informação)	Intervencionista, baseada na medição de processos internos de aprendizagem.	Interativa e individual, baseada na capacidade de decodificação, organização e memorização.	Controlo do processo de aprendizagem pelo aluno e individualidade de cada aluno.	Muito importante, enquanto facilitador da aprendizagem. Responsável pelas atividades de aprendizagens.	Essencialmente ativo. Enriquece os seus conhecimentos e enriquece a sua estrutura cognitiva. Interage continuamente.

Construtivista	Desenvolve a capacidade de resolver os problemas autonomamente.	Concebido como um meio de favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos.	Interativa e social. Em função das capacidades de resolução de problemas.	Autonomia, cognitiva, pensamento crítico, cooperação.	Mediador entre a aprendizagem do aluno. Responsável pela planificação de situações centradas no aluno.	O aluno e o grupo ocupam ambos uma posição importante na aprendizagem.
Humanista	Transmissão de um saber-estar, visando plena atualização de si próprio.	Mais ou menos libertária, perante os valores de liberdade e respeito incondicional pelas crianças.	Dita personalizada, reconhecendo os valores subjetivos dos conhecimentos.	Autonomia afetiva, liberdade, respeito pelas diferenças individuais.	Animador e guia para a aprendizagem do aluno. Corresponsável (com os alunos), pela planificação das atividades.	Ocupa a posição central. Participa a vários níveis na gestão do processo de ensino da turma.
Transpessoal	Transmissão de um saber transformar-se, visando a plena atualização de ser humano. Preconiza o desenvolvimento integral do aluno (físico e espiritual)	Defesa dos valores de abertura ao mundo. Desenvolvimento dos valores universais: paz, direitos humanos, diferenças individuais e culturais, etc.	Experimentalista, sendo a experiência anterior reconhecida como um valor primordial.	Respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente. Abertura ao mundo consciência planetária.	Animador, ele próprio em situação de aprendizagem.	Aluno e grupo ocupam posições de igual importância dentro da sala de aula. diferenças são encaradas como fonte de enriquecimento para a comunidade.

Fonte: Adaptado de Lopes, 2014, p. 44

Enquanto docente iniciante, identifico-me principalmente com as teorias Cognitiva e a Transpessoal. O **Modelo 4MAT**, a que antes me referi e que não se assume propriamente como “teoria”, merece também uma grande atenção.

Este modelo foi desenvolvido por Bernice McCarthy, em 1987, e baseado na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb, que defende a existência de quatro tipos estilos de aprendizagem – Divergência, Assimilação, Convergência e Acomodação – e de quatro estágios – Experiência concreta, Observação Reflexiva, Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa (Batista & Silva, n.d., p. 3).

Na sua teoria, McCarthy comprova que os alunos podem aprender de maneiras diferentes, sendo esta aprendizagem um ciclo que abarca o que se aprende e o que se processa. Também a autora, tal como Kolb, defende quatro características na aprendizagem, equivalendo estas a quatro tipos de alunos:

- Característica 1, tipo 1: Imaginativo;
- Característica 2, tipo 2: Analíticos;
- Característica 3, tipo 3: Senso comum;
- Característica 4, tipo 4: Dinâmicos.

Para a autora, todos os tipos de aprendizagem têm igual valor, com aspetos positivos e debilidades, o que faz com que os alunos se sintam mais dispostos a aprender. Na **Figura 4** pode-se observar o funcionamento do Modelo 4MAT:

- **Aprendizagem Imaginativa/Tipo 1:** o Aluno procura associações pessoais, através do sentimento e da observação. Faz conexões e para tal pergunta o “Porquê” das coisas;
- **Aprendizagem Analítica/Tipo 2:** o Aluno ouve e pensa sobre a informação, procura factos e o que é defendido cientificamente. Formula ideias e pergunta o “O quê” dos assuntos;
- **Aprendizagem por Senso Comum/Tipo 3:** o Aluno pensa e faz, experimenta, constrói e aplica ideias através do “Como”;
- **Aprendizagem Dinâmica/Tipo 4:** está associada ao fazer e ao sentir. O Aluno procura possibilidades escondidas, explora, aprende através da tentativa-erro. Cria adaptações originais através de hipóteses – “Se”.

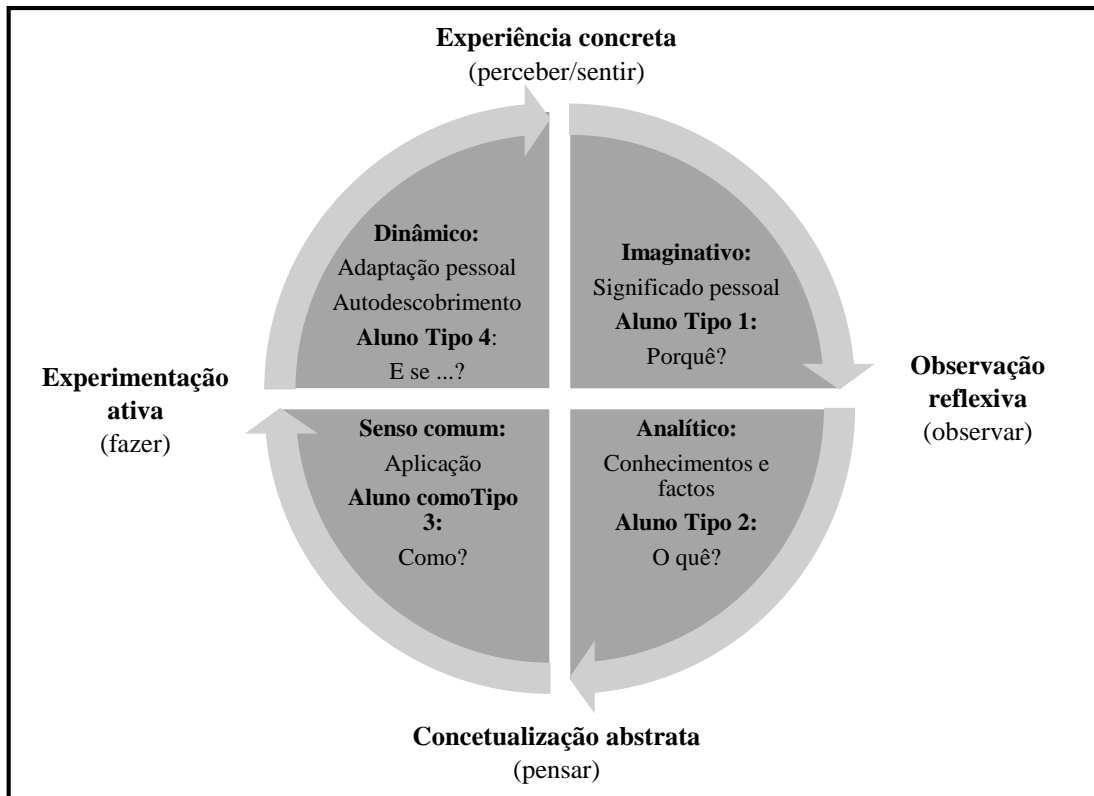


Figura 4: Estilo de aprendizagem do Modelo 4MAT

Fonte: Adaptado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/modelo_4mat.htm

Este modelo é visto como um ciclo da aprendizagem, em que os alunos, para atingirem o sucesso escolar, devem passar pelos quatro estágios, começando, obviamente, no estágio 1 até conseguirem resolver problemas autonomamente.

Acredito que seja possível aplicar este modelo juntamente com teorias Cognitiva e Transpessoal, mas, para tal, o professor deve ser o responsável pelas estratégias de aprendizagem, de modo a que os alunos não só aprendam o que está previsto no currículo mas também os valores universais referidos na Teoria Transpessoal, de forma a que consigam resolver problemas e exercer uma cidadania plena no Mundo através do respeito pelos outros e pelo ambiente, pois, tal como afirma Mérenne-Schoumaker (1999, p. 11), *A educação é um ato com vista ao futuro.*

3. Das Competências às Metas Curriculares

As Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo do Ensino Básico foram publicadas em 2001, começaram a ser substituídas em 2013/14 pelas Metas Curriculares. Estão intimamente associadas ao paradigma de um ensino por competências, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. Como se pode ler nas mesmas (Câmara *et al.*, 2001, p. 6):

A educação geográfica utiliza as dimensões concetual e instrumental do conhecimento geográfico para proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas e, nessa medida, a geografia desempenha um papel formativo no desenvolvimento e formação para a cidadania.

Deste modo, para que os alunos se tornassem cidadãos não só nacionais mas também do mundo, as Orientações Curriculares propõem como modelo pedagógico o *modelo de aprendizagem construtivista (...), valorizando a componente formativa* (2001, p.11):

Neste modelo pedagógico, o professor é um organizador de situações de aprendizagem contextualizadas, adaptadas à idade, ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, aos seus interesses, ao seu ritmo de aprendizagem e às competências que se pretendem desenvolver. A resolução de “situações-problema” (Astolfi, 1992) e o desenvolvimento de projetos é um trabalho simultaneamente cognitivo e social. É preciso (...) que o aluno se implique nas tarefas a desenvolver, o que passa por uma relação pedagógica cooperativa e pela colaboração entre pares.

Assim, as Orientações Curriculares (2001, p. 9), ao basearem-se no modelo pedagógico referido, sublinhavam que *A gestão do currículo deve incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos*, sendo estas experiências (Orientações Curriculares, 2001, p. 10):

- Trabalho de campo;
- Trabalho de Grupo integrando pesquisa documental, tratamento da informação e apresentação das conclusões;
- Visita de Estudo;
- Simulações e jogos;
- Estudo de Caso.

As Migrações e a Diversidade Cultural surgiam no tema da População e Povoamento, nos subtópicos da Mobilidade e da Diversidade cultura [Tabela 3].

Tabela 3: Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo - Mobilidade e Diversidade cultural

Tema: População e Povoamento	
Mobilidade	Diversidade cultural
<ul style="list-style-type: none">• Tipos de migrações• Fluxos migratórios• Causas e consequências das migrações	<ul style="list-style-type: none">• Fatores de identidade e de diferenciação das populações

Fonte: *Adaptado de* Orientações Curriculares, 2001, p. 21

Nas experiências educativas, estão identificadas questões às quais os alunos deviam saber responder e adquirir competências (Orientações Curriculares, 2001, p. 21):

- Quais as consequências das migrações nas áreas de partida e de chegada?
- Quais os fatores de identidade das populações?
- Quais os fatores de diferenciação das populações?
- Como se relacionam populações com diferentes culturas?

Como experiências educativas, as Orientações Curriculares (2001, p. 22) apresentam as seguintes:

- Construção e interpretação de planisférios e mapas para identificar os grandes fluxos migratórios, evidenciando as áreas de partida e de chegada;
- Realização de simulações e jogos, para identificar causas da tomada de decisão dos migrantes, a partir das áreas de partida e de chegada;
- Estudo de exemplos de casos concretos de Portugal, da Europa e do Mundo, para reconhecer a existência de populações com características diferentes, a partir da recolha de informação em atlas, livros, enciclopédias, filmes, videogramas, cd-roms e Internet;
- Realização de debates para analisar e refletir sobre a diversidade cultural e as formas de coexistência dos diferentes grupos, num determinado território;
- Desenvolvimento de estudos simples que envolvam o trabalho de campo, realização de entrevistas e/ou inquéritos e atividades complementares na aula, para evidenciar a mobilidade e a fixação da população.

Entretanto, através do Despacho n.º 17169/2011, o Ministério da Educação e Ciência, afirmou que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* divulgado dez anos antes, *continha uma série de insuficiências (...) e que se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino*. Aquelas insuficiências deviam-se a *às ideias defendidas [serem] demasiado ambíguas para possibilitarem uma orientação clara da aprendizagem*.

Também o modelo construtivista estabelecido nas Orientações Curriculares foi alvo de críticas, uma vez que o *documento aderiu a versões extremas de algumas orientações*

pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente e devido ao facto das *recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais*. Deste modo, o mesmo Despacho apresentou os seguintes motivos para a abolição do modelo construtivista e também devido ao facto destes dificultarem as avaliações formativa e sumativa:

- 1º. *Menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos (...);*
- 2º. *Desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização;*
- 3º. *Substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.*

Por outras palavras, o Ministério da Educação e da Ciência afirma no mesmo Despacho que não tem de *impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico*. Seguidamente, temos conhecimento das características do novo currículo nacional:

- *Deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir;*
- *Deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo;*
- *Deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade (...);*
- *O desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos (...) e pelas metas de aprendizagem (...).*

Entretanto, em 2012, os professores têm, mais aprofundadamente, conhecimento da reorganização curricular para todos os ciclos de ensino, através do Decreto-Lei n.º 139/2012. De acordo com o Artigo 2.º do Capítulo I – Disposições gerais, o currículo é entendido como *o conjunto de conteúdos e objetivos que (...) constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, defendendo que os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino (...).*

No que toca às experiências a realizar com os alunos, o Ministério da Educação e Ciência sublinha, ainda no mesmo artigo anteriormente referido, que:

as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma (...).

Assim, os professores têm liberdade na *implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas*.

Em 2013, assistimos à aprovação do novo currículo, as Metas Curriculares, que entrou em vigor em 2013/14, para o 7.º ano, e em 2014/15 foi implementado no 8.º ano, que lecionámos. As Metas (2013, p. 2) têm como objetivo:

[identificar] a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (...).

Nessa medida, ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.

Nas Metas, surgem desvalorizadas as referências à educação geográfica e à cidadania, com a preocupação centrada e quase exclusivamente nos conteúdos, muito embora se refira que:

[as Metas] ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.

Uma vez que as Metas Curriculares ainda se encontram em vigor, serviram de orientação para a prática supervisionada exercida.

Nas Metas Curriculares de Geografia, as unidades didáticas lecionadas, *Mobilidade da População e Diversidade Cultural*, designações adotadas no manual escolar adotado pela escola – *Sem Fronteiras, vol. 1* –, encontram-se integradas no Domínio *População e Povoamento*, integrando-se nos terceiro e quarto subdomínios, *Compreender a evolução demográfica mundial* e *Representar a estrutura etária da população e compreender a adoção de diferentes políticas demográficas*, respetivamente. Para além dos subdomínios referidos, os conteúdos respetivos encontram-se contemplados noutros subdomínios, como a *Evolução da população mundial*, *Distribuição da população mundial* e *Cidades, principais áreas de fixação humana*.

Os conteúdos encontram-se organizados da seguinte forma [Tabela 4]:

Tabela 4: Metas Curriculares do 8.º ano de Geografia - Mobilidade da População e Diversidade Cultural

Domínio: População e Povoamento
Subdomínio: Mobilidade da População
Objetivo geral: 1. Compreender as causas e as consequências das migrações
Descritores: <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir migração de emigração e de imigração. 2. Caracterizar diferentes tipos de migração: permanente, temporária e sazonal; externa e interna; intracontinental e intercontinental; clandestina e legal; êxodo rural. 3. Explicar as principais causas das migrações. 4. Explicar as principais consequências das migrações nas áreas de partida e nas áreas de chegada.
Objetivo geral: 2. Compreender os grandes ciclos migratórios internacionais
Descritores: <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar os grandes ciclos migratórios internacionais, através da interpretação de mapas com os fluxos migratórios. 2. Localizar as principais regiões/países de origem da população migrante e principais regiões/países de destino da população migrante. 3. Caracterizar a população migrante. 4. Referir os fatores atrativos/repulsivos que influenciam as migrações. 5. Discutir a importância dos movimentos migratórios na redistribuição da população europeia e mundial.
Objetivo geral: 3. Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal
Descritores: <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar a evolução temporal da emigração em Portugal. 2. Localizar os principais destinos da emigração portuguesa. 3. Caracterizar a evolução da imigração em Portugal, referindo as principais origens dos imigrantes. 4. Caracterizar a situação atual de Portugal no contexto das migrações internacionais.
Subdomínio: Diversidade Cultural
Objetivo geral: 1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo
Descritores: <ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo. 2. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural. 3. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas. 4. Problematicar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial. 5. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).

Fonte: Adaptado de Metas Curriculares de Geografia – 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos), pp. 13-14

(http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_geog_eb.pdf)

Neste documento, o conjunto de conteúdos em estudo encontra-se bem organizado e articulado; há o cuidado de se iniciar com os conceitos básicos, avançando-se, depois, para os fluxos migratórios e a diversidade cultural. Nas Orientações Curriculares, o subtema da Mobilidade surge desarticulado e fragmentado. Afinal, que sentido faz finalizar este tema com as causas e consequências das migrações, depois de os fluxos migratórios terem sido lecionados? Como é que os alunos entendem os fluxos migratórios se não aprendem o que origina a migração das populações?

No que toca ao modelo pedagógico para que os alunos desenvolvam as suas competências geográficas, há claramente uma grande diferença nos dois documentos. Nas Metas Curriculares, o modelo subjacente é o expositivo, fazendo com que os alunos não estejam em contacto com a realidade que os rodeia e adquirem as competências geográficas com teoria e não com prática: *A análise de mapas, gráficos, imagens textos e outras fontes de informação refere-se a capacidades indispensáveis ao cumprimento dos objetivos elencados, sendo contemplados (...) de forma explícita ou implícita na maioria dos descritores* (Metas Curriculares, 2013/2014, p. 2).

Apesar dos professores do Ensino Básico do 3.º Ciclo terem como diretrizes as Metas Curriculares, não devem esquecer as propostas referidas nas Orientações Curriculares, de modo a variarem a leção dos conteúdos, pois tal como este último documento indica, *A gestão do currículo deve incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos* (Orientações Curriculares, 2001, p. 9).

Tivemos, assim, presente na nossa prática escolar as indicações das Metas Curriculares, mas sem esquecer alguma da riqueza da abordagem que nos é proposta nas Orientações Curriculares, em vigor no 8.º ano ainda em 2013/14.

4. Movimentos da População

4.1. Migrações

A migração existe desde os primórdios da humanidade: os grupos humanos sempre se movimentaram pelo território à procura de novos territórios, para subsistirem e melhorarem as suas condições de vida.

Para Jackson (1986, p. 7), **migração** é o (...) *movimento de uma população, temporário ou permanente, de um local físico para outro*. Jorge Malheiros (1996, p. 27), um dos vários geógrafos portugueses que se tem dedicado ao estudo das migrações, sublinha o carácter grupal das migrações: (...) *quando se fala em migrações adota-se um sentido coletivo, pressupondo-se a prática do mesmo tipo de deslocação por parte de um grupo de pessoas*. Já Grinberg *et al* (1996, p. 31) sublinham que a migração pode ser igualmente individual: (...) *o termo «migração» foi estritamente aplicado para definir a mobilidade geográfica das pessoas que se deslocam quer de forma individual quer em pequenos grupos ou em grandes massas*. Por seu turno, a Divisão de Demografia das Nações Unidas destaca a associação das migrações a uma mudança de residência: elas são (...) *deslocações excecionais que envolvem a instalação permanente num lugar diferente da origem e implicam mudança do local de residência habitual* (Fonseca, 2005, p. 49). Os vários autores notam, assim, dimensões diferentes do fenómeno migratório, ainda que complementares. A saída de pessoas de uma região ou Estado é a **emigração**, e a entrada dos mesmos indivíduos numa outra localidade ou país é a **imigração**. As migrações **internas** são a (...) *deslocação de uma área (província, região, município) para outra, no interior do mesmo país* (Castles, 2005, p. 16), enquanto as **internacionais** são as deslocações em que as populações (...) *atravessam fronteiras nacionais, para se estabelecerem num país diferente* (Jackson, 1986, p. 11).

Relativamente à **duração** das migrações, a **migração temporária** é a deslocação de uma pessoa por um curto período de tempo (geralmente inferior a um ano), para uma região ou país sem implicar a alteração da residência permanente; já a **migração permanente** é a deslocação definitiva de uma população para uma nova região. A definição mais abrangente é a do INE (2003) que declara a migração como:

deslocação de um indivíduo através de um determinado limite espacial com o objetivo de mudança de residência (migração permanente) ou deslocação de trabalho por um período inferior a um ano (migração temporária). A migração subdivide-se em migração internacional (migração entre países) e migração interna (migração no interior de um país).

Quanto à forma que assumem as migrações, elas são **irregulares ou clandestinas** (como sucede no Mediterrâneo), quando os migrantes estão *instalados no país de destino sem respeitarem as formalidades legais inerentes ao processo migratório* (Malheiros, 1996, p. 30) ou, **migrações regulares ou ilegais**, quando se realizam *com o conhecimento e a autorização dos países de chegada* (Lopes, 2014, p. 13). As migrações podem ser ainda **forçadas** ou **voluntárias**. A Organização Internacional para as Migrações (n.d., p. 2) define as primeiras pela *coação, incluindo a ameaça de vida e de subsistência, bem como por causas naturais ou humanas*.

Apesar destas condicionantes, Malheiros (1996, p. 36) afirma que a escolha do destino e a decisão de migrar são decididas individualmente, tendo presentes as *condicionantes estruturais e pelos fatores que intervêm ao nível dos fluxos* (1996, p. 36). Iremos abordar de seguida essas condicionantes e fatores.

4.2. As causas e as consequências das migrações

O que motiva as pessoas, ou, até, populações, a migrarem? Segundo Castro (2011, p. 23):

O Modelo de repulsão-atração, defende que as migrações são estimuladas por um conjunto de fatores de repulsão [...] existentes no país de origem e, estes ao serem comparados com as vantagens do país de destino [...] motivariam os indivíduos a decidirem racionalmente pela mobilidade geográfica.

Assim, as migrações serão motivadas pelo desequilíbrio entre o local de origem e de destino (podem ser migrações no mesmo país, acrescentamos). O mesmo autor (Castro, 2011, p. 23) defende que não existe nenhuma teoria que explique a migração internacional, uma vez que *esta é complexa, de natureza multifacetada, de origens diversificadas, causas e motivos abrangentes*. Aliás, o Modelo de Ravenstein representa bem esta teoria [Figura 5]:

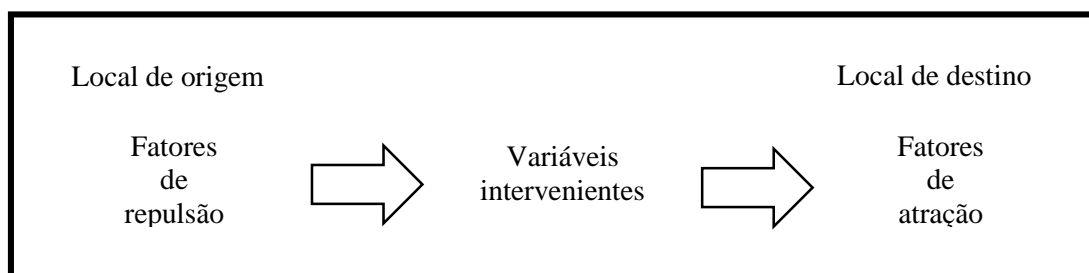


Figura 5: Modelo de Ravenstein

Fonte: Adaptado de Jackson, 1986, p. 22

Mas, afinal, quais são os fatores repulsivos que empurram as pessoas para destinos com fatores atrativos? Segundo o *World Migration Report* (2013, pp. 33-34), pode existir somente um fator ou, em simultâneo, diversos, como se observa seguidamente:

➤ **Fatores económicos:** O fosso crescente nos padrões de vida e salários entre países atua como um íman (isto é, como um fator de “atração”) para os migrantes que procuram países com padrões de vida mais elevados ou com um maior crescimento económico e com oportunidades de emprego.

➤ **Governança e serviços públicos:** a má governação, a corrupção e a falta de serviços de educação e de saúde com boa qualidade são fatores repulsivos.

➤ **Desequilíbrios demográficos:** a diminuição da taxa de fecundidade e o aumento da esperança de vida em muitos países desenvolvidos contribuem para um desequilíbrio na oferta e procura de trabalho entre as regiões em desenvolvimento e as desenvolvidas. Por outro lado, o envelhecimento da população na maioria dos países industrializados aumenta consideravelmente a procura por parte de trabalhadores estrangeiros.

➤ **Conflitos:** Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o número de refugiados foi superior a 10 milhões, em 2012, e o número de deslocados internos atingiu os 28, 8 milhões em 2013. Os conflitos podem ser de natureza étnica e/ou religiosa, mas também podem ser o resultado da desigualdade económica ou da competição pelos recursos naturais. Acrescenta-se, igualmente, a ausência de liberdade pessoal pode ser um fator, assim como a discriminação com base na raça, etnia, sexo, religião, entre outros.

➤ **Fatores ambientais:** pessoas que se deslocam devido a terremotos, acidentes industriais, inundações, erosão dos solos/costas e secas, que, por sua vez, podem estar relacionados com as mudanças climáticas. Os movimentos populacionais causados pelos fatores ambientais tendem a ser predominantemente internos.

➤ **Redes transnacionais:** as comunidades de migrantes organizadas nos países de destino constituem um “fator de atração” social e cultural. Por exemplo, os familiares que se encontram no país de destino, podem promover e facilitar o processo de migração, representando estes movimentos a maioria dos fluxos migratórios legais em muitos países industrializados.

No entanto, há teorias que defendem que são os fatores económicos que têm mais peso nas migrações, tal como sucede com o modelo de atração-repulsão de Bogue, que afirma (Malheiros, 1996, p. 35):

Os fatores económicos e particularmente o emprego assumem um papel fundamental, quer como forças repulsivas em relação ao local de partida (crise económica associada à desvalorização dos recursos endógenos, situação de desemprego), quer como forças de atração, no que concerne à

área de chegada (existência de melhores oportunidades de emprego e de salários mais elevados).

O mesmo modelo também apresenta outros fatores repulsivos, tais como a discriminação e a opressão, e fatores atrativos, como a melhor qualidade de vida.

Relativamente às consequências/impactos resultantes da mobilidade da população, percebemos que se observam em três componentes, sendo elas económicas, sociodemográficas e político-institucionais. Malheiros (1996, p. 34) afirma que *cada uma delas inclui diversos elementos e condiciona duplamente as migrações, dado que funcionam como fator de repulsão ao nível das áreas de origem e fator de atração em relação às áreas de destino*. Muito resumidamente, explica-se de seguida cada um destes componentes.

Os fatores mais valorizados são os económicos e os que, segundo alguns autores, influenciam os fluxos migratórios são o emprego e os níveis salariais. Por norma, a grande parte das migrações *tem como origem áreas onde os salários são baixos e a mão-de-obra excedentária [...] e por destino as regiões de características inversas* (Malheiros, 1996, p. 37). Também a oferta mais diversificada de bens de consumo nas regiões mais desenvolvidas são fatores bastante atrativos para os migrantes.

Relativamente aos impactos demográficos, estes associam-se, geralmente, aos fatores repulsivos das regiões de partida. Quando temos uma determinada área com excesso de população jovem, há tendência para existir um aumento da emigração. Ainda Malheiros (1996, p.40) afirma que *alguns autores destacam o forte crescimento populacional dos países do Terceiro Mundo, associado às carências sociais e ao desemprego, como um dos fatores determinantes na manutenção e provável impulso da emigração que neles tem origem*. Nas áreas de chegada, observa-se o oposto, isto é, o envelhecimento da população e a diminuição da natalidade e do índice de fecundidade, contribuindo para um fraco fluxo migratório.

Por último, temos as consequências político-institucionais. Estas relacionam-se com fatores como os valores sociais - que não vão ao encontro da população mais jovem, o que faz com que esta se identifique e procure os padrões culturais vigorantes nas áreas mais desenvolvidas. Uma vez que as áreas de chegada recebem um grande fluxo migratório de jovens de outras culturas ou determinados grupos sociais, tal contribui para que exista discriminação *por motivos étnicos, políticos ou outros* (Malheiros, 1996, p. 40), manifestados através de perseguições ou ameaças.

Na **Tabela 5**, podemos observar outros impactos tanto nas áreas de partida como nas de chegada.

Tabela 5: Consequências da emigração nas áreas de partida e de chegada

Consequências da Emigração			
Para o país de origem		Para o país de partida	
Positivas	Negativas	Positivas	Negativas
<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de divisas; • Difusão de novas ideias e costumes; • Concentração fundiária, porque os agricultores que migram acabam por vender as suas explorações agrícolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perda de mão-de-obra com plena capacidade produtiva; • Desequilíbrio entre os sexos, já que a maior parte dos emigrantes é formada por homens; • Envelhecimento da população e diminuição das taxas de natalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da disponibilidade de mão-de-obra; • Rejuvenescimento da população que se revele numa maior capacidade empreendedora e na dinamização da economia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento das taxas de desemprego; • Problemas habitacionais que levam à proliferação de bairros de lata e de bairros clandestinos.

Fonte: Adaptado de <http://georuyluigomes.no.sapo.pt/doc/migracoes.pdf>

Tal como defende Jansen (1969, citado por Peixoto, 2004, p. 4):

a migração é um problema demográfico: influencia a dimensão das populações na origem e no destino; é um problema económico: muitas mudanças na população são devidas a desequilíbrios económicos entre as diferentes áreas; pode ser um problema político: tal é particularmente verdade nas migrações internacionais, onde restrições e condicionantes são aplicadas àqueles que pretendem atravessar uma fronteira política; envolve a psicologia social, no sentido em que o migrante está envolvido num processo de tomada de decisão antes da partida, e porque a sua personalidade pode desempenhar um papel importante no sucesso com que se integra a sociedade social e o sistema cultural, tanto dos lugares de origem como de destino, são afetados pela migração e, em contrapartida, afetam o migrante.

Assim, as migrações têm consequências complexas e multifacetadas, e têm de ser perspectivadas de uma perspectiva poliédrica e, necessariamente, multi e interdisciplinar.

4.3. Os desafios que se colocam aos imigrantes

Como antes se referiu, a inclusão dos imigrantes nas áreas de chegada nem sempre ocorre de forma pacífica devido a atitudes racistas e xenófobas.

Que desafios se colocam aos imigrantes nas áreas de chegada? Será que quando um indivíduo decide emigrar, investiga sobre o que irá encontrar na área de chegada? Castro (2011, p. 24) afirma que:

[isto] não acontece, pois na verdade, ele possui informações limitadas, estas podem ser contraditórias e não corresponderem à realidade encontrada no destino, [...] pois estão sujeitos a uma série de restrições, principalmente a falta de poder face aos empregadores e ao governo.

Baganha *et al* (2004) identificam dois tipos de desafios que os imigrantes têm de enfrentar: a integração económica e a integração social. Deste modo, e segundo Eisenstadt, o primeiro tipo de integração serve para *satisfazer as necessidades básicas dos imigrantes* (Eisenstadt, 1954, citado por Baganha et al, 2004, p. 102). No entanto, uma vez que os imigrantes precisam de trabalho para conseguirem sustentar as necessidades básicas, tais como a alimentação e as despesas relacionadas com a habitação, será que é fácil conseguirem algum posto de emprego para tal finalidade?

Primeiro que tudo, há que saber como é que os imigrantes têm acesso ao mercado de trabalho. Baganha diz que há duas formas de os imigrantes obterem emprego: informal e formalmente. Na primeira modalidade, funcionam as *redes de interconhecimento dos migrantes* e na segunda os *contactos que ocorrem fora da rede de sociabilidade referida ou que apenas indiretamente fazem uso dessa rede constituída por familiares, amigos e conhecidos*. (Baganha, 2004, pp. 102-103). Por outras palavras, estas redes são formadas maioritariamente por membros da mesma comunidade nacional, tal como familiares e amigos, e minoritariamente por portugueses, sendo fulcrais para conseguirem o primeiro emprego. À medida que os imigrantes estão familiarizados com a língua portuguesa, o acesso ao trabalho torna-se independente e com *maior acesso a um conjunto de informações sobre as condições e oportunidades laborais que esse domínio possibilita* (Baganha, 2004, p. 103). Segundo o mesmo autor, as redes sociais também são uma ajuda fundamental para os imigrados nos primeiros tempos que se encontram na área de chegada, pois estes não têm conhecimento das instituições que os podem ajudar nestes casos, como acontece com os Centros de Emprego. Relativamente à inserção no mercado de trabalho, geralmente os imigrantes encontram-se *inseridos em setores e em atividades profissionais do mercado de trabalho secundário com pouca ou nenhuma afinidade quer com a sua experiência profissional no país de origem, quer com as suas habilitações escolares* (Baganha, 2004, p. 105). Papademetriou (2004, pp. 23-24) identifica três outros desafios para os imigrantes: o primeiro é relativo às políticas de imigração que não refletem as realidades do mercado de trabalho, o que contribui para que os imigrantes não preencham, talvez, cargos relacionados com as experiências adquiridas no país de origem; o segundo diz respeito à competição entre imigrantes, especializados em áreas científicas, para

ocuparem postos de emprego e ocupação de trabalhos que a população do país de destino considera pouco atrativos; por último, o autor apresenta os contratos baseados em promessas falsas e na servidão contratual, o que pode originar não só imigração não autorizada nas áreas de destino, mas também a exploração sexual e de trabalhos de migrantes.

Malheiros (1996, p. 38) nota que os imigrantes laborais tendem a ocupar postos no trabalho mercado secundário, pois este tipo de trabalho não exige mão-de-obra qualificada e estabelece os níveis salariais no sexo, raça, etnia e idade.

Em relação à integração social quais as competências fundamentais que interessam aos imigrantes? As primeiras a serem adquiridas são as sociais e culturais, nomeadamente as capacidades linguísticas (Baganha, 2004, p. 106), uma vez que estas permitem não só o relacionamento com a população natural do local de destino, mas também a obtenção de emprego sem apelarem às redes anteriormente referidas. Baganha (2004, p. 107) reforça esta ideia ao afirmar que *esta relação entre competências linguísticas e a forma de encontrar emprego deteta-se, igualmente, nas restantes duas dimensões linguísticas consideradas (a escrita e a leitura do português).*

4.4. As práticas dos imigrantes

Como se processa a adaptação à sociedade de acolhimento. Será esta adaptação pacífica? E o seu processo? Será rápido ou lento?

Por norma, a inserção dos imigrantes na sociedade de acolhimento *implica a ocorrência de um processo de adaptação, por vezes difícil* (Malheiros, 1996, p. 46), tanto por parte da sociedade de acolhimento como dos imigrantes, pois existe um conflito entre as práticas e os valores transmitidos nas duas áreas (de origem e de chegada), gerando, assim, falta de empatia e interações negativas. Deste modo, o processamento de adaptação de ambas as partes tende a ser lento.

Para uma melhor compreensão, há que compreender três conceitos que refletem este processo: **assimilação, acomodação e integração**, como se observa na **Figura 6**.

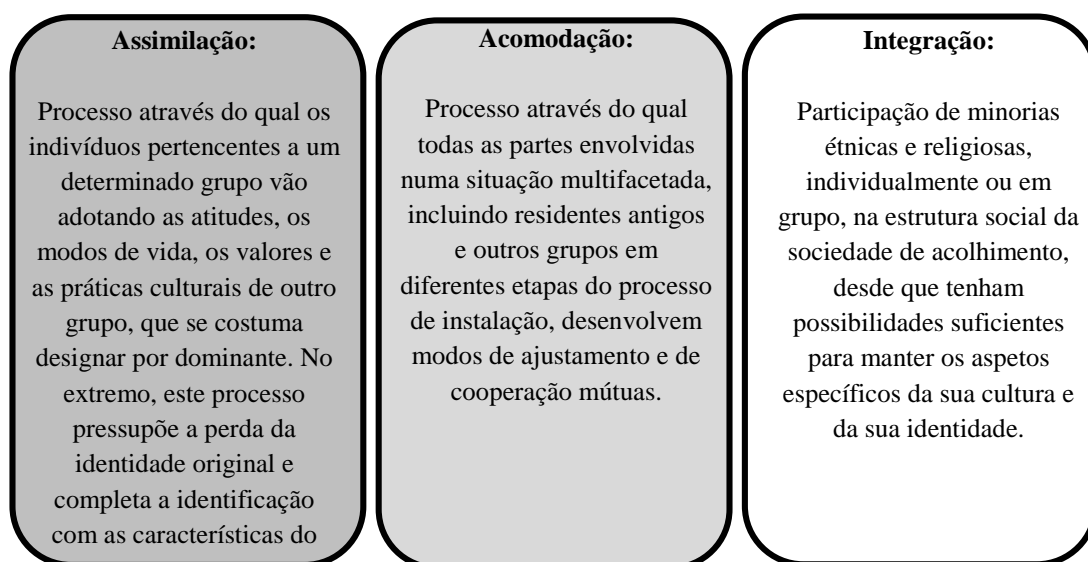


Figura 6: Os três conceitos que refletem o processo de adaptação

Fonte: Adaptado de Malheiros, 1996, pp. 48-49

Uma vez que os imigrantes trazem consigo algumas práticas e valores que não estão de acordo com os direitos humanos, tal como acontece com a mutilação genital feminina, a sociedade de acolhimento tende a criar preconceitos ou mesmo discriminar estes povos.

A língua é outro fator que não pode deixar de ser referido, pois ela é fundamental para a inclusão e integração na relação com a sociedade, para aceder ao mercado de trabalho e, decisiva para alguns imigrantes para conseguirem a cidadania do país em que se encontram. Segundo Malheiros *et al* (2013, p. 165), os imigrantes com idiomas mais afastados do português utilizam a sua língua nacional no ambiente familiar, enquanto os imigrantes com idiomas mais próximos do português utilizam a nossa língua nas esferas privada e pública.

No entanto, observa-se que existem práticas que mudam de migrantes para migrantes, tal como demonstram os autores anteriormente referidos (Malheiros *et al*, 2013, pp. 171-173):

a) Grupos culturalmente mais contrastantes e orientados para o território de origem:

Consomem bens materiais provenientes do país de origem, assim como os meios de comunicação (televisão, jornais e sites na Internet).

b) Grupos culturalmente bastante contrastantes, marcados por práticas que indiciam uma sobre-representação laboral, popular e masculina:

Revelam práticas de alimentação marcadas pelos elementos da gastronomia de origem, sendo isto menos claro no consumo de outros produtos. Como a música é entendida como uma expressão cultural forte, regista níveis de consumo elevados. Estes grupos demonstram consumos significativos de produtos comunicacionais portugueses e os homens manifestam modelos de comportamento com abertura à sociedade portuguesa. No que toca às práticas religiosas, é demonstrado uma fidelidade a religiões não católicas.

- c) **Grupos culturalmente bastante contrastantes, com uma forte presença de elementos do território e oferta de bens culturais imateriais ligados a uma cultura formal das elites e dos indivíduos formalmente mais instruídos:**

Mantêm hábitos alimentares marcados pela proximidade aos de origem. Das características mais marcantes destas populações, as que mais se realçam são a sobre-representação dos consumos associados à cultura erudita e da comunicação social escrita (tanto a do país de origem e como a da área de chegada), o elevado capital escolar médio e o contacto com o país e a cultura de origem, combinado com a portuguesa.

4.5. As principais regiões/países de origem e de chegada dos migrantes

Ao longo da história da humanidade, existiram movimentos populacionais devido a variadas causas, mas *foi a Europa, primeiro pelos Descobrimentos e, mais tarde, com o processo de colonização dos respetivos territórios, quem deu um grande impulso ao desenvolvimento dos fluxos migratórios* (Figueiredo, 2005, p. 21). Segundo Papademetriou (2004, p. 22):

o sistema de migração internacional inclui países de destino, de origem, e de trânsito. Globalmente, cerca de metade das nações mundiais têm um papel significativo neste sistema e, cada vez mais, existe um maior número de países a desempenhar simultaneamente múltiplos papéis — como locais de onde e através dos quais os imigrantes chegam, e como locais nos quais os imigrantes se estabelecem ou trabalham apenas durante um período de tempo.

Por outras palavras, os fluxos migratórios internacionais são mais complexos, pois não se limitam a ser no sentido Norte-Sul. O *World Migration Report* (2013, pp. 111-112) justifica esta complexidade através da busca de países que tenham uma economia estável e proporcionem bem-estar em cinco áreas, como se observa na **Figura 7**:

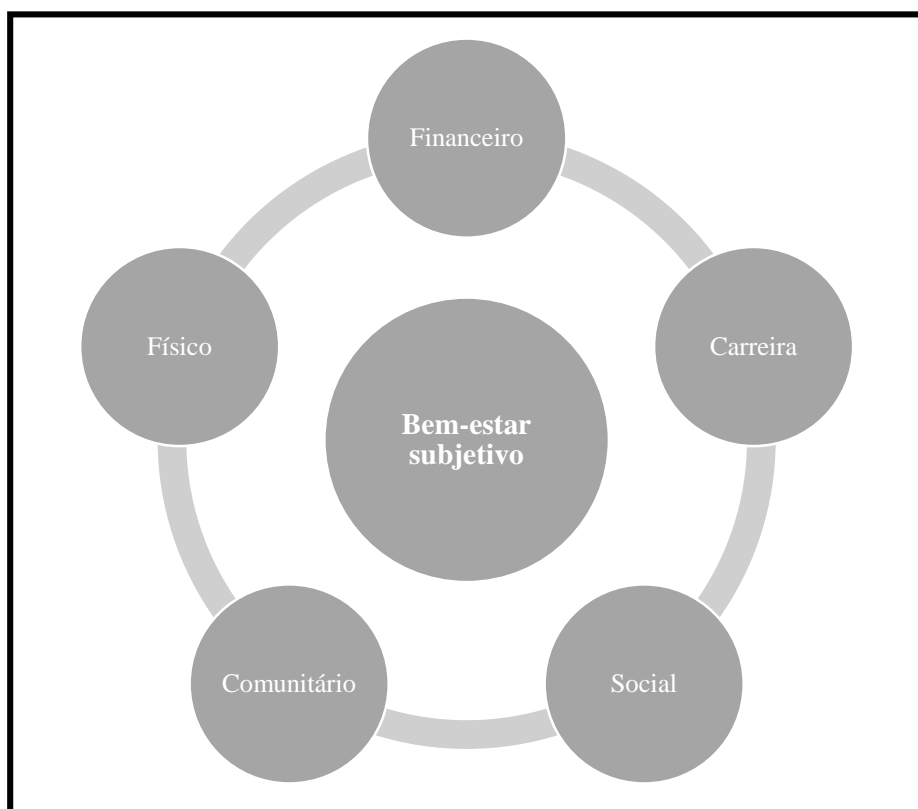


Figura 7: Elementos essenciais de bem-estar, segundo Gallup

Fonte: *adaptado de* World Migration Report, 2013, p. 113

Por norma, autores e relatórios de migrações defendem que a mobilidade da população tende a efetuar-se de países em desenvolvimento para os desenvolvidos. No entanto, o relatório anteriormente referido mostra-nos quatro rotas de migração (World Migration Report, 2013, p. 53) e como se pode observar na **Figura 8** seguinte:

- **Norte – Norte:** de um país com uma economia desenvolvida para outro – da Alemanha para os Estados Unidos da América; do Reino Unido para Austrália; e do Canadá, da Coreia do Sul e do Reino Unido para os E.U.A.;
- **Sul – Sul:** de um país com uma economia menos desenvolvida para outro igual – da Ucrânia para a Rússia e deste para o primeiro; do Bangladesh para o Butão; do Cazaquistão para a Rússia; do Afeganistão para o Paquistão;
- **Norte – Sul:** de um país com uma economia mais desenvolvida para outro com uma economia menos desenvolvida – dos E.U.A. para o México e África do Sul; da Alemanha para a Turquia; de Portugal para o Brasil; de Itália para a Argentina;

- **Sul – Norte:** de um país com uma economia menos desenvolvida para outro com uma economia mais desenvolvida – do México para os E.U.A.; da Turquia para a Alemanha; da China para as Filipinas e Índia para os E.U.A. A maioria das migrações ocorre nesta última situação.

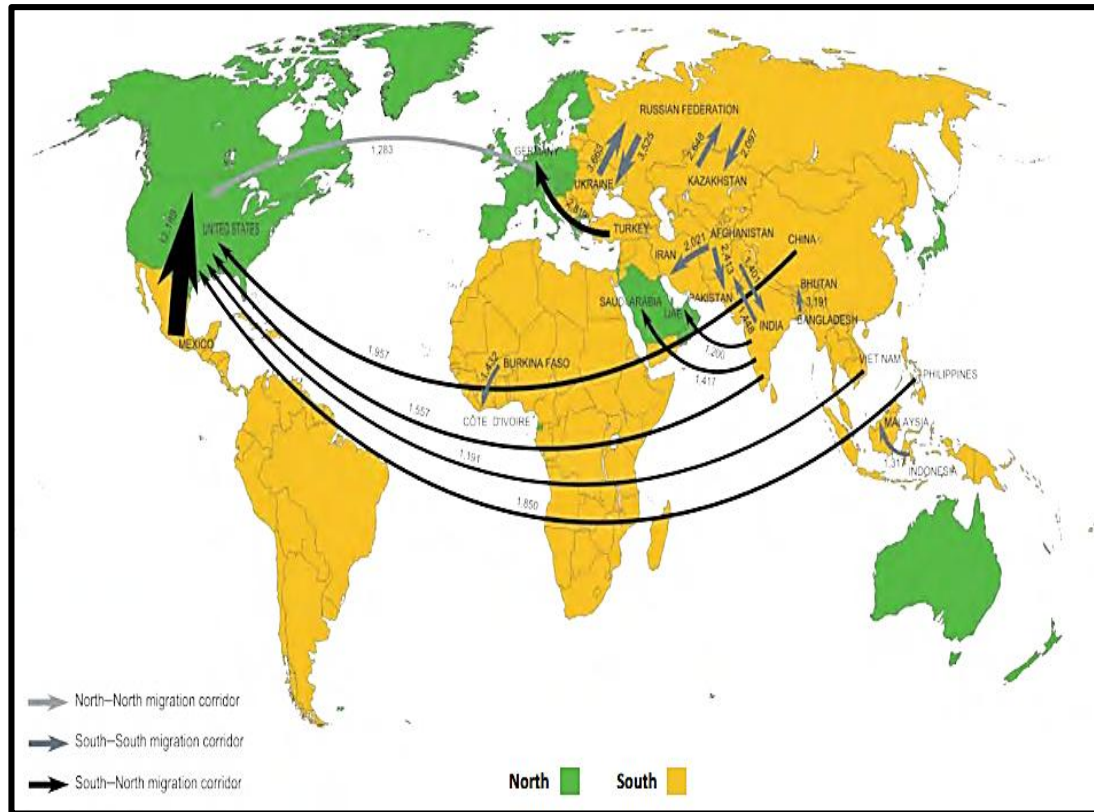


Figura 8: Top 20 dos corredores de migração em todo o mundo (migrantes, em milhares, segundo a classificação do Banco Mundial de 2010)

Fonte: Adaptado de World Migration Report, 2013, p. 61

Relativamente ao volume de imigrantes, Papademetriou (2004, p. 23) declara que nos Estados Unidos da América, Canadá e México, existem cerca de 430 milhões de imigrantes, enquanto na União Europeia subsistem 460 milhões de imigrantes, apesar de, nos últimos 40 anos, o volume de imigrantes ter aumentado na Ásia. Contudo, considera-se a Europa uma área de grande densidade imigratória, ocupando, desta forma, um papel relevante no sistema migratório internacional, na receção de imigrantes.

Castles (2005, 28) sublinha, entretanto, que os *migrantes internacionais continuam a representar uma minoria relativamente pequena da população mundial; a maioria das pessoas permanece no seu país de origem. Pelo contrário, a migração interna é muito maior*, apesar do volume dos migrantes internacionais rondar entre os 175 e 180 milhões de pessoas (Papademetriou, 2004, p. 22).

No que toca às características dos fluxos migratórios, o *World Migration Report* (2013, citado por Lopes, 2014, p. 23) apresenta as seguintes:

- a) **Origem migrante:** Em termos absolutos, a maioria dos migrantes são originários do Sul (dada a população ser muito maior no Sul do que Norte);

Migração e gênero: A maioria dos migrantes são homens, exceto no caso da migração Norte-Norte, onde a maioria é do sexo feminino. Papademetriou (2004, p. 23) declara que *o volume de imigrantes é praticamente composto só por homens. Contudo, o grupo imigrante com maior crescimento é o das crianças, seguido do das mulheres.*

- b) **Migração e idade:** Os migrantes internacionais no Sul são, em média, mais jovens que os do Norte. Os migrantes do Norte têm uma presença mais forte nos grupos em idade de trabalho (especialmente entre os jovens de 25-49 anos);
- c) **Habilitações:** Predominantemente de baixa qualificação, tanto no Norte como no Sul; 21% dos migrantes são pouco qualificados e apenas 22% são altamente qualificados;
- d) **Refugiados:** Em 2010, usando a classificação do Banco Mundial, quatro em cada cinco refugiados nasceram e viveram no Sul;
- e) **Estudantes internacionais:** Em 2009/2010, 4 em 5 estudantes eram moradores da região Norte – Programa Erasmus. Hoje, mais de metade dos estudantes é do Sul e a estudar no Norte.

4.6. A migração em Portugal

Depois de analisado o contexto das migrações internacionais, a migração portuguesa não poderia ser posta de parte. Portugal sempre teve uma *dupla natureza, de país de origem e de país de destino de fluxos migratórios* (Vitorino, citado por Malheiros, 2011, p. 134), pois o povo português sempre demonstrou, e ainda demonstra, deslocar-se por vários territórios e, simultaneamente, receber outros povos de vários pontos do mundo, tal como afirma Garcia (citado por Silva, 2011, p. 20): *Da mesma maneira que Portugal se perspetiva como ponto de encontro natural das linhas de navegação entre a Europa, a África e a América, a sua população surge como resultado da fusão de elementos étnicos do Norte e do Sul.* Se nos lembrarmos do que aprendemos na disciplina de História sobre a expansão portuguesa nos séculos XV e XVI, Portugal assume-se, a partir desta época, como um país de emigrantes. Deste modo, descrevemos os períodos de emigração e imigração que marcaram a população e o território português.

Os destinos dos emigrantes nacionais alteraram ao longo do tempo. Durante o século XIX, o Brasil foi o principal destino do fluxo emigratório português, não só por questões linguística mas também devido à união entre os dois países, tal como sublinha Silva (2011, p. 21), *Se por um lado os jovens portugueses aproveitaram as redes de solidariedade, por outro*

lado o Brasil precisava efetivamente de recrutar mão-de-obra escrava que trabalhava nas plantações, antes da abolição da escravatura. Simultaneamente, assiste-se, no século referido, a vagas de imigração que compensaram a falta de mão-de-obra no território nacional.

Antes da Segunda Guerra Mundial, várias populações migraram para Portugal devido ao clima d paz e segurança. No entanto, *depois da Segunda Guerra Mundial, as migrações internacionais expandiram-se em volume e em alcance* (Castles, 2005, p. 26), uma vez que a Europa se encontrava destruída e faltava mão-de-obra para a sua reconstrução. Como tal, os destinos escolhidos pelos portugueses foram os países mais afetados, como França e Alemanha.

Entre a década de 60 e meados dos anos 90 do mesmo século, a emigração manteve-se ativa, tendo abrandado, na década de 70, por causa da *grave recessão desencadeada pela crise petrolífera* (Castles, 2005, p. 26), originando, assim, uma vaga de imigração para o território nacional.

Em Portugal, a emigração portuguesa ocorreu durante os anos 90 e no último decénio, havendo um registo de 70.000 saídas anuais e, geralmente, temporárias (Malheiros, 2011, p. 135). Segundo Lopes (2014, p. 25), em 2008, os três principais destinos dos emigrantes portugueses foram Espanha, Suíça e Reino Unido, enquanto em 2013 foram a França, Suíça e E.U.A. [Gráfico 1].

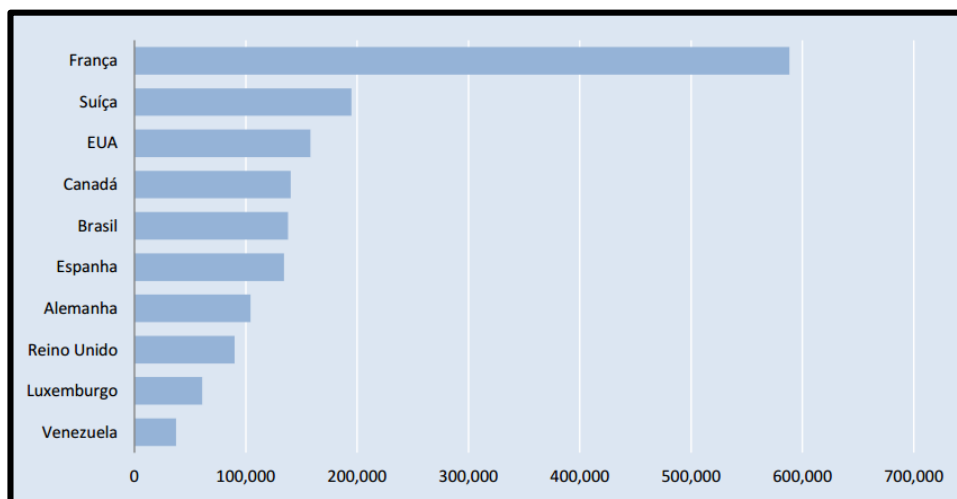


Gráfico 1: Principais países de residência da população portuguesa emigrada

Fonte: Adaptado de Pires, 2014, p. 46

No que toca aos povos imigrantes, entre os finais dos anos 70 e os 90, *predominam os fluxos provenientes dos PALOP, sobretudo, e um contingente estável de brasileiros – “sistema migratório lusófono”* (Lopes, 2014, p. 28). Seguidamente, assistiu-se à *imigração da Europa do Leste (Ucrânia, Roménia e outros) e a de alguns asiáticos* [chineses, indianos e bangladechianos], *que se concentraram nas atividades comerciais* (Silva, 2011, p. 23). Aliás,

[Gráfico 2], em 2013 houve dez nacionalidades que se destacaram na imigração em Portugal e que existiu uma predominância de imigrantes provenientes dos PALOP, evidenciando-se os brasileiros, cabo-verdianos e angolanos. Segundo o Relatório de Imigração – Fronteiras e Asilo (2013, p. 10), devido a fatores como a *aquisição da nacionalidade portuguesa, a alteração de fluxos migratórios e o impacto da atual crise económica no mercado laboral*, houve uma diminuição de residentes de algumas nacionalidades, como aconteceu com os migrantes moldavos (13,3%), brasileiros (12,8%) e ucranianos (6,8%). Talvez por causa dos fatores referidos anteriormente, registou-se um aumento das nacionalidades chinesa (6,8%) e guineense (0,5%).

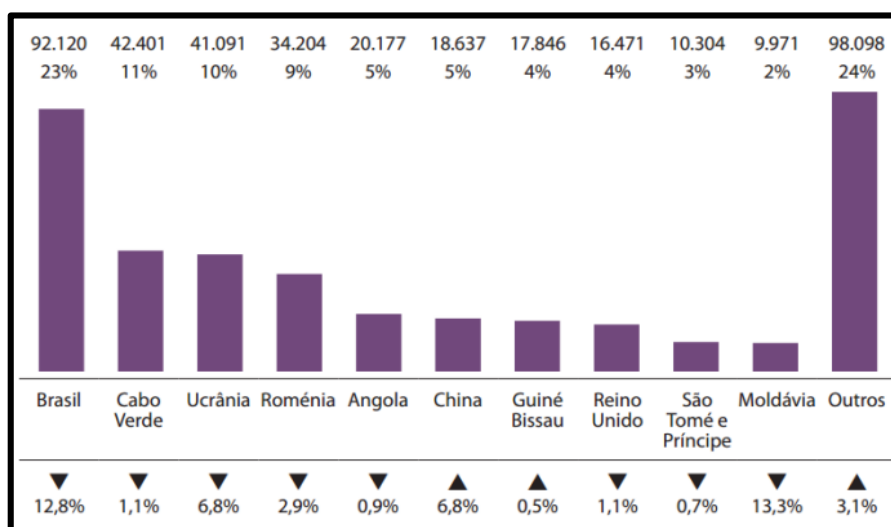


Gráfico 2: População estrangeira residente em Portugal, em 2013

Fonte: Adaptado de Relatório de Imigração – Fronteiras e Asilo (2013, p. 10)

Em relação à caracterização dos imigrantes, apesar de se poder uma descrição geral, *estas têm variado muito com a nacionalidade e, sobretudo, a fase do ciclo migratório* (Lopes, 2014, p. 28). No que toca às habilitações escolares, segundo os dados disponibilizados pelo SEF, *os imigrantes detentores de habilitação de nível superior representam 21,1% do total de imigrantes que entraram em Portugal no decurso dos primeiros seis anos do novo milénio* (Góis *et al.*, 2014, p. 62).

Deste modo, e em relação aos imigrantes oriundos da Europa do Leste, verifica-se que são, maioritariamente, *indivíduos altamente qualificados, cientistas ou académicos* (Góis *et al.*, 2014, p. 34), enquanto a *comunidade africana apresenta-se detentora de credenciais escolares baixas e qualificações profissionais débeis* (Lopes, 2014, p. 29). Deste modo, no que toca à inserção profissional, os migrantes tendem ou a trabalhar em setores desqualificados, como a construção civil e os serviços domésticos (Peixoto, 2007, p. 462), ou no setor agrícola (Kasimis, 2008, p. 214). Apesar de grande parte dos migrantes ocuparem postos menos qualificados, temos que reconhecer que estes *dinamizam vários dos setores da*

nossa economia, tais como (...) a restauração e hotelaria e ainda parte do comércio (Silva, 2011, p. 22) [Gráfico 3].

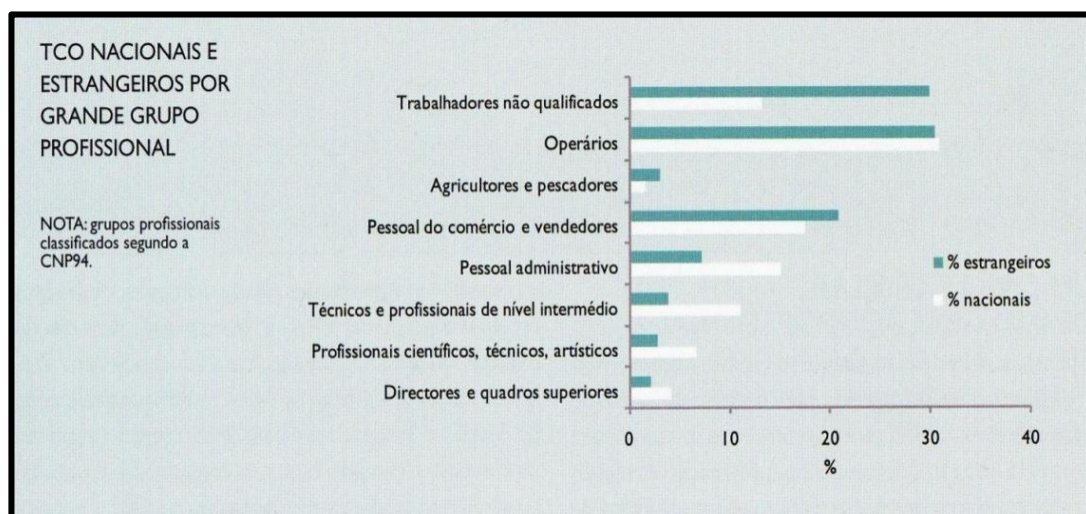


Gráfico 3: Trabalhadores nacionais e estrangeiros por grupo profissional

Fonte: Adaptado de Silva, 2011, p. 23

Também não se poderia deixar de referir um grupo de imigrantes que se começa a destacar no mercado de trabalho português, que são os estudantes, tal como demonstram Góis *et al.* (2014, p. 37):

[os] estudantes que chegam a Portugal com o intuito de obter uma formação de nível superior e que após terminada essa formação não regressam aos seus países de origem, prolongando a sua estadia em território nacional, contribuindo, deste modo, simultaneamente para colmatar algumas lacunas do mercado de trabalho nacional e para a manutenção das necessidades de profissionais qualificados nos países de origem. Esta realidade que, do ponto de vista dos países de origem, pode ser definida como uma componente de *brain drain*, assenta na formação profissional e académica dos imigrantes e na sua posterior incorporação no mercado de trabalho português, nem sempre (...) em setores profissionais ajustados às formações académicas que obtiveram. (...) após a implementação do processo de Bolonha no ensino superior português, o país tornou-se crescentemente atrativo para estudantes de pós-graduação que ingressam no país para a realização de Mestrados ou Doutoramentos nas mais diferentes áreas do saber. Acresce ainda um crescente número de investigadores ou estudantes que pós-doutoramento que ingressam nos principais centros de investigação nacionais.

Relativamente à distribuição geográfica dos imigrantes no território português, estes encontram-se sobretudo no litoral, nomeadamente em Lisboa, Faro e Setúbal (Relatório de Imigração – Fronteiras e Asilo, 2013, p. 11). Peixoto (2007, pp. 461-462) afirma que os imigrantes africanos tendem a escolher a Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve, enquanto os do Leste tendem não só a escolher as mesmas áreas que os africanos, mas também a

espalharem-se para regiões rurais, como o Alentejo, Ribatejo e região Oeste (Kasimis, 2008, p. 214).

Depois de estudada a evolução da migração em Portugal, é interessante contextualizá-la a nível mundial. Deste modo, Pires *et al.* (2014, p. 24), apresentam a seguinte perspetiva no Relatório Estatístico de 2014 sobre a Emigração Portuguesa:

Segundo estimativas do Banco Mundial, haveria em todo o mundo, em 2010, cerca de 216 milhões de migrantes internacionais, número que correspondia a 3,2% da população mundial. A mesma organização estimava que destes 216 milhões de emigrantes, 2,3 milhões seriam portugueses. Ou seja os emigrantes portugueses representariam, em 2010, 1% do número total de emigrantes, percentagem sete vezes superior ao peso da população em Portugal na população mundial total (0,16%).

Não sendo um dos grandes países de emigração (...), Portugal era, em 2010, o 22.º país do mundo com mais emigrantes pela população do país de origem.

Como já foi referido anteriormente por alguns autores, Portugal é um país que alterna entre a emigração e a imigração. Contudo, sabe-se através de estatísticas – do INE e do PORDATA – que o país assiste, desde 2011, a um cenário de emigração. Até ao ano 2014, o saldo migratório apresentou-se negativo [Tabela 6].

Tabela 6: Saldos populacionais anuais: total, natural e migratório - Portugal (Indivíduo - Milhares)

Anos	Saldo total	Saldo Natural	Saldo Migratório
1960	-	118,9	-
1970	-34,7	87,6	-122,3
1980	105,4	63,5	41,9
1990	-25,6	13,6	-39,1
2000	81,8	81,8	81,8
2001	63,9	63,9	63,9
2002	49,9	49,9	49,9
2003	28,5	28,5	28,5
2004	21,6	21,6	21,6
2005	17,3	17,3	17,3
2006	20,6	20,6	20,6
2007	20,8	20,8	20,8
2008	9,7	9,7	9,7
2009	10,5	10,5	10,5
2010	-0,8	-0,8	-0,8
2011	-30,3	-30,3	-30,3
2012	-55,1	-55,1	-55,1
2013	-60,0	-60,0	-60,0
2014	-52,5	-22,4	-30,1

Fonte: Adaptado de INE, PORDATA

(<http://www.pordata.pt/Portugal/Saldos+populacionais+anuais+total++natural+e+migrat%C3%B3rio-657>)

Apesar do estudo das migrações ser extremamente importante para prever o futuro da população, reconhece-se que este revela-se difícil devido a duas causas (Lopes, 2014, p. 32):

Por um lado, a volatilidade do comportamento dos fluxos migratórios internacionais (economia, política e desequilíbrios demográficos e sociais entre países de origem e de destino). Por outro lado, confrontamo-nos com a fragilidade da informação e a reduzida cobertura do fenómeno nas fontes de dados disponíveis.

Relativamente às projeções da população portuguesa, o INE prevê três hipóteses para a migração como se observa na **Tabela 7**:

Tabela 7: Cenários possíveis do comportamento da dinâmica migratória em Portugal (2012-2060)

	Saldo Migratório Internacional	Outras observações
Hipótese pessimista	Negativo	-----
Hipótese Otimista	Recuperação no ano 2020	Partindo dos valores negativo no ano base e a atingir em 2035 a média dos valores estimados entre 1991 e 2012, período mais alargado e em que se registaram diferentes evoluções para estes fluxos
Hipótese sem migrações	Ausência de fluxos migratórios internacionais	O que apesar da sua improbabilidade permite avaliar a influência dos fluxos da dinâmica demográfica

Fonte: Adaptado de Lopes, 2014, p. 33

Esta realidade da mobilidade da população faz com que se reflita nas consequências a vários níveis – mercado de trabalho, e a integração política e social dos imigrantes nas áreas de chegada. A diversidade cultural que se observa nas áreas referidas faz com que as sociedades pertencentes às mesmas áreas criem tanto meios de integração como de repulsão aos imigrantes. Deste modo, questiona-se como se reage a esta diversidade numa sociedade dita «global» e se, de facto, a globalização tende a pôr fim à diversidade cultural.

5. Diversidade cultural

5.1. Os conceitos e os fatores de identidade cultural

Desde que os grupos humanos se movimentam pelo espaço, a cultura *adquire formas diversas através do tempo e do espaço* (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002). Mas para interpretarmos a diversidade e a identidade cultural, é necessário entender o conceito de cultura. De facto, não há uma definição exata, uma vez que a sua interpretação varia de autor para autor, mas tentámos encontrar conceitos que fossem de encontro à definição do manual escolar utilizado.

Uma vez que estamos a analisar vários conceitos relacionados com a cultura, não se poderia deixar de referir a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), extremamente importante nesta temática, pois esta tem a seu cargo as seguintes funções, como se observa na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:

- a) Promover a incorporação dos princípios enunciados na Declaração nas estratégias de desenvolvimento elaboradas no seio das diversas entidades intergovernamentais;
- b) Servir de instância de referência e de articulação entre os Estados, os organismos internacionais governamentais e não-governamentais, a sociedade civil e o setor privado para a elaboração conjunta de conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural;
- c) Dar seguimento às atividades normativas, de sensibilização e de desenvolvimento de capacidades nos âmbitos relacionados com a Declaração dentro das suas esferas de competência;
- d) Facilitar a aplicação do Plano de Ação, cujas linhas gerais se encontram anexos à Declaração.

Perguntamo-nos o que é a **cultura**. Ouvimos falar em várias culturas – cultura japonesa, cultura *pop*, cultura tradicional, entre outras –, mas afinal o que é que define estes grupos? De facto, a *cultura* é algo complexo de definir e, por isso, não há uma definição científica concreta com todos os autores concordem.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002, s/p), compreende a **cultura** como o *conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças*. Pires (2004, p. 2) afirma que a cultura *refere-se aos componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano, tais como a língua, a religião, os hábitos de vida, e as convenções*, [sendo também] *o de vida*. Para Martins, 2007, p. 45), o conceito em estudo é:

a manifestação do ser humano enquanto membro da sociedade com a toda a gama de comportamentos por ele aprendidos, isto é, como o conjunto de hábitos de vida, dos costumes, das representações, das emoções, das competências características de um determinado grupo social, num trabalho permanente de transmissão, socialização, iniciação ou educação.

Já o Relatório Mundial da UNESCO (2009, p. 8) defende que o conceito de *cultura* apresenta dois significados diferentes: em primeiro lugar, *é a diversidade criativa plasmada nas «culturas» específicas, com as suas tradições e expressões tangíveis e intangíveis únicas*, e em segundo lugar, que *a cultura alude ao instinto criativo que se encontra na origem da diversidade de culturas*. Daniels *et al* (2005, p. 266) definem a cultura como:

sistemas de significados compartilhados, muitas vezes baseados em torno de coisas como a religião, língua e etnia que podem existir num número de diferentes escalas (locais, regionais, nacionais, mundiais, entre as comunidades, grupos ou nações). São incorporados no mundo material e social, e são dinâmicos e não estáticos, transformados por meio de processos de mistura cultural ou transculturação.

Por último, Mitchell (2000, p. 14) descreve a cultura através de seis pontos:

1. Cultura é a oposição de natureza;
2. “Cultura” é o real, padrões e diferenciações de um povo;
3. É o processo pelos quais estes padrões são desenvolvidos;
4. O termo indica um conjunto de marcadores que definem um povo e que nos indicam a nossa participação em grupo;
5. A cultura é o caminho que todos esses padrões, processos e marcadores são representados;
6. A ideia de cultura indica frequentemente uma ordenação hierárquica de todos estes processos, atividades, modos de vida e produção cultural.

Também não podemos deixar de referir que os grupos dominantes de uma sociedade tendem impor a sua cultura, sendo estes grupos provocados por outros grupos minoritários, denominados por subculturas. Segundo Daniels *et al* (2005, p. 266), este último grupo *pode incluir vários tipos de culturas juvenis, culturas de gangues, e diferentes etnias ou sexualidades, onde as identidades são organizadas em torno de diferentes conjuntos de práticas e operam em diferentes espaços das culturas dominantes*.

Uma vez que os grupos humanos expressam múltiplas culturas, referimo-nos então à **diversidade cultural**. Mas, afinal, o que é a diversidade cultural? Ao procurarmos a resposta a esta questão, descobrimos que este não é uma temática muito abordada cientificamente. Aliás, Rodrigues (2011, p. 104) confirma que *o tema da identidade cultural nas migrações não tem sido alvo de estudos aprofundados, salvo algumas comunicações no âmbito de*

conferências. Deste modo, a base da nossa pesquisa foi o Relatório Mundial da UNESCO, datado de 2009, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, datada de 2001, não dispensando outros autores.

A Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005, p. 5), defende que a diversidade cultural:

se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.

Já a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001, s/p) considera que:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes.

Deste modo, surgiu-nos a dúvida de quais seriam os elementos que compõem a diversidade cultural e como são caracterizados. Segundo a UNESCO (2009, p.4), é difícil caracterizar os elementos que constituem a diversidade cultural e, como tal, foram escolhidos os fatores:

- Cultura;
- Civilização;
- Povos.

As concepções destes três componentes variam consoante os contextos – científico ou político. Contudo, o Relatório Mundial da UNESCO (2009, p. 4) afirma que:

Enquanto o conceito de culturas evoca entidades que tendem a definir-se com relação umas às outras, o termo civilização refere-se a culturas que afirmam os seus valores ou visões do mundo como universais e assumem uma atitude expansionista relativamente a outras que as não partilham (ou ainda o não fazem).

De facto, torna-se, desta forma, um grande desafio existir uma coexistência pacífica entre várias civilizações. Aliás, a UNESCO defende que *deve entender-se por civilização um processo em curso encaminhado para a conciliação de todas as culturas do mundo com base no reconhecimento da igual dignidade, no quadro de um projeto contínuo.*

Um outro desafio presente é a relação entre as culturas e a mudança, segundo o mesmo Relatório (2009, p.4). Até meados do século XX, considerava-se que a cultura se mantinha imutável e que era transmitida por *canais diversos, como a educação ou ritos iniciáticos de diferentes tipos* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p. 4). Atualmente, já não se pensa da mesma forma, pois a cultura é compreendida como um processo: *as sociedades vão-se modificando de acordo com os caminhos que lhes são próprios* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p. 4). Por conseguinte, a UNESCO (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p. 4) sublinha que:

[é] necessário definir políticas que confirmem uma inflexão positiva a estas diferenças culturais, de modo a que os grupos e as pessoas que venham a entrar em contacto, em lugar de se entrincheirarem em identidades fechadas, descubram na diferença um incitamento para continuar a evoluir e a mudar.

Por outras palavras, é importante ponderar na *natureza dinâmica e os desafios que as mudanças culturais impõem à identidade* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p. 4).

Por conseguinte, é indispensável analisar a **identidade cultural** para uma melhor compreensão da diversidade cultural. Bhugra (citado por Rodrigues, 2011, p. 104) afirma que *as identidades raciais, culturais, e étnicas tomam parte em cada identidade e essa mudará com o desenvolvimento pessoal e social (...). A identidade social diz respeito às características da personalidade ligadas às regras sociais*. O mesmo autor (Bhugra, citado por Rodrigues, 2011, p. 104) também afirma que a identidade cultural é muito resistente à mudança e que, nos casos dos imigrantes, pode ou não mudar durante o processo de aculturação.

Relativamente aos fatores e de identidade cultural, houve um facto que nos chamou a atenção e nos surpreendeu bastante. Ao longo da nossa pesquisa, reparámos que as organizações que promovem e defendem a diversidade e a identidade culturais, não definem quais os fatores que fazem identificar uma cultura, ficando, desta forma, ao critério de cada autor definir os fatores de identidade cultural. Nem a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, nem a UNESCO – tão importantes na promoção e respeito pelas culturas – nos informam sobre todos os fatores da identidade cultural. O único fator que defendido é a língua, tal como demonstra o Relatório Mundial da UNESCO (2009, pp. 12-15), uma vez que esta encontra-se ameaçada pela globalização.

O Relatório Mundial da UNESCO (2009, p. 7) sublinha a diferença entre a diversidade cultural e diversidade de culturas nacionais. A identidade nacional *é uma construção alicerçada num passado em movimento, mas que proporcionou um ponto de referência no sentimento de partilha de valores comuns*, enquanto a identidade cultural é um *processo mais*

fluido que se transforma por si mesmo e deve ser considerado não tanto como herança do passado, mas como projeto de futuro.

Relativamente aos fatores de identidade cultural, estes variam bastante de autor para autor. Deste modo, Bhugra (citado por Rodrigues, 2011, p. 104) defende os seguintes fatores:

- Religião;
- Linguagem;
- Hábitos;
- Ritos de passagem;
- Atividades de lazer (música, cinema, desporto e literatura);
- Etnia;
- História;
- Crenças;
- Valores;
- Gastronomia;
- Raça.

Já Mitchel (2000, p. 13) nomeia os seguintes fatores de identidade cultural:

- Língua;
- Vestuário;
- Hábitos alimentares;
- Música;
- Decoração das casas;
- Religião;
- Estruturas familiares;
- Valores;
- Trabalhos artísticos;
- Produções musicais;
- Exposições que se encontram nos museus;
- Economia;
- Política.

Na educação geográfica, sublinhe-se a valorização da cultura para a definição de uma educação para o desenvolvimento sustentável pela Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (UGI, 2007) mas, sobretudo, na Declaração Internacional sobre a Educação Geográfica para a Diversidade Cultural (2001), da mesma Comissão, sublinhada a importância da compreensão para com populações com diferentes pontos de vista. A compreensão da diversidade cultural está na agenda internacional da educação geográfica.

5.2. As consequências da globalização na identidade cultural

Numa altura em que vivemos em constante mudanças, pareceu-nos pertinente analisar até que ponto a identidade cultural é posta em causa devido à globalização. Cada vez ouvimos falar mais de cultura global e, por isso, perguntamo-nos o que é esta cultura. Daniels *et al* (2005, p. 268) afirmam que *esta globalização cultural envolve o movimento de pessoas, objetos e imagens de todo o mundo, através das telecomunicações, língua, indústrias dos media, rádio e música, cinema, televisão e turismo*. Os mesmo autores (Daniels *et al*, 2005,

p. 268) também defendem que a cultura global pode ser o resultado de dois processos totalmente diferentes:

1. Exportação ou difusão de traços culturais supostamente “superiores” dos países desenvolvidos e a sua adoção em todo o mundo.
2. Mistura de culturas através de interconexões e compressão do tempo-espaço, levando a uma nova prática cultural universal.

Deste modo, seria de esperar que a identidade cultural nacional tende-se a desaparecer com a globalização, uma vez que esta propende para eliminar o nacionalismo. Rodrigues (2011, p. 103) afirma que:

no entanto, nem o global triunfou nem o local foi eliminado. Segundo Hall, a globalização gera duas tendências contraditórias: o hibridismo das identidades e o ressurgimento do nacionalismo (formas fixas de identidade), particularismos culturais e étnicos como resposta defensiva à globalização.

Hall (citado por Rodrigues, 2011, p. 103) defende que a cultura nacional é um marco fundamental para a identidade cultural na atualidade, pois *a nossa definição passa muitas vezes pela nossa nacionalidade*. Por conseguinte, podemos dizer que apesar de haver uma imposição da cultura ocidental, a identidade nacional não se tende a perder, pois há sempre fatores que nos lembram as nossas raízes culturais. No entanto, o Relatório Mundial da UNESCO (2009, p. 3) afirma que:

A consciência dessa diversidade [cultural] parece até estar sendo banalizada, graças à globalização dos intercâmbios e à maior recetividade mútua das sociedades. Apesar dessa maior tomada de consciência não garantir de modo algum a preservação da diversidade cultural, contribuiu para que o tema obtivesse maior notoriedade.

Apesar da identidade nacional não se perder com a globalização e a diversidade cultural se encontrar banalizada, não podemos esquecer que a globalização gerou várias mudanças, nomeadamente a nível das tecnologias, como o demonstra Rodrigues (2011, p. 23):

As novas tecnologias, permitindo políticas de maior abertura, criaram um mundo mais interligado do que nunca. Tal implica não só uma maior interdependência nas relações económicas – comércio, investimentos, finanças e organização da produção em escala global – mas também uma interação social e política entre organizações e indivíduos em todo o mundo.

Ainda sobre a influência da tecnologia da cultura, Pires (2004, p. 16) acrescenta:

as questões relativas ao cinema, à publicidade e aos meios de comunicação social. Há também o impacto da tecnologia na ecologia, na recente indústria dos *amusement parks*, nas feiras e exposições mundiais e nos grandes armazéns que, de certo modo, ligam a política, a tecnologia e o mundo dos negócios.

A mesma autora (Pires, 2004, p. 16) também afirma que *é graças às novas tecnologias e à sua influência, vivemos numa «global village» onde se tendem a diluir as distinções culturais entre os povos. Aliás, é graças aos meios de comunicação social que os acontecimentos, independentemente da sua dimensão, as nossas escolhas e os nossos problemas tornam-se comuns à humanidade.*

Também a expansão do comércio mundial dos países desenvolvidos se refletiu na globalização e na economia global, tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento. Por um lado, as empresas multinacionais criam oportunidades para os países em desenvolvimento e, por outro, *os países industrializados possuem uma boa situação para obter benefícios com a crescente globalização da economia mundial, como sejam as facilidades de produção e novas saídas para exportações* (Rodrigues, 2011, p. 24).

Apesar de existir uma interligação entre a população mundial, fazendo com que pertencemos a uma comunidade global, a globalização tem, sombra de dúvida, consequências nos valores e culturas nacionais, através dos meios de comunicação e da indústria do entretenimento global, *levando a que muitos dos valores dos países dominantes acabem por se impor* (Rodrigues, 2011, p. 24), tais como os bens de consumo e os estilos de vida.

Apesar desta interligação da população mundial, observam-se *resultados desiguais entre os países e dentro deles, havendo muitos a não participar dos seus benefícios e outros a não conseguir realizar as suas aspirações mais básicas e legítimas* (Rodrigues, 2011, p. 23). Deste modo, como se observa através dos *media*, estas desigualdades originam uma mobilização dos recursos humanos, intercâmbios e diálogos que facilitam o cultivo da multiculturalidade, através da procura de mão-de-obra estrangeira qualificada e da globalização dos sistemas de educação, *levando estudantes ao estrangeiro, que muitas vezes aí se mantêm e iniciam a sua vida laboral, após o término dos seus estudos* (Rodrigues, 2011, p. 25).

Deste modo, parece-nos coerente refletir sobre a migração no mundo cada vez mais globalizado, uma vez que há mais pessoas a movimentarem-se pelo espaço. Tal como refere Rodrigues (2011, p. 25), *estes movimentos podem abarcar as migrações definitivas ou temporárias, os viajantes de negócios, os deslocados por conta de atividades profissionais e culturais, ou mesmo os turistas, sendo milhões num vai-e-vem entre países, acrescentando ainda que nas grandes metrópoles urbanas europeias e americanas, a diversidade de cores,*

línguas, credos e trajes é visível nas ruas e [que] atingiu um grau dificilmente imaginável há apenas trinta ou quarenta anos.

Perante esta realidade podemos dizer que as sociedades atuais são multiculturais, *coexistindo (...) uma preservação das identidades e tradições por parte dos estrangeiros com a aceitação e assimilação dos costumes e hábitos da sociedade de acolhimento* (Rodrigues, 2011, p. 26), e que as identidades – nacionais, religiosas, étnicas ou linguísticas – têm *cada vez mais importância para as pessoas e grupos que encaram a globalização e a mudança cultural como ameaça às suas crenças e modos de vida* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p.6).

Para que as identidades culturais não se percam com a globalização, os governos e a comunidade nacional, procuram proteger e promover, através de acordos e outros instrumentos, e também através da UNESCO, *alguns dos símbolos da diversidade cultural bem como marcos-chave da identidade cultural, em âmbitos tão diversos como o patrimônio material e imaterial, as expressões culturais, os intercâmbios culturais e o tráfico ilícito de bens culturais* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p.8).

Por último, a diversidade cultural tem originado um bastante interesse desde o início do século XXI, pois tem-se observado que *a globalização aumentou os pontos de interação e fricção entre as culturas, originando tensões, fraturas e reivindicações relativamente à identidade, particularmente a religiosa, que se convertem em fontes potenciais de conflitos* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p. 1). Como sugestão, a UNESCO lança a seguinte sugestão como fim aos conflitos originados pelas diferenças de culturas: *o desafio fundamental consistiria em propor uma perspectiva coerente da diversidade cultural e, assim, clarificar que, longe de ser ameaça, a diversidade pode ser benéfica para a ação da comunidade internacional.* (Relatório Mundial da UNESCO, 2009, p.1)

SEGUNDA PARTE – O CONTEXTO ESCOLAR

1. Monte Abraão

1.1. Enquadramento territorial e oferta educativa

A Escola E. B. 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV localiza-se na freguesia de Monte Abraão, no concelho de Sintra e na Área Metropolitana Norte. Monte Abraão é limitada, a norte, pela freguesia de Belas, do mesmo concelho e pelos municípios de Oeiras e Amadora a sul e a nascente, respetivamente, e, por último, é limitada pela freguesia de Massamá a poente [Figura 9]. É uma freguesia densamente habitada, onde se desenvolvem várias atividades terciárias e industriais. A maioria dos seus habitantes desloca-se quotidianamente para fora da sua área de residência para trabalhar. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, onde se insere a escola em estudo, a freguesia de Massamá, de onde também provêm alguns alunos, é mais populosa (28.000 habitantes) que a de Monte Abraão (21.000 habitantes).

A Escola tem como patrono D. Pedro IV por se localizar numa área a que a família real estava muito ligada – recorde-se a proximidade do Palácio de Queluz.

Em relação à oferta educativa, Monte Abraão possui desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. O Agrupamento de Escolas Miguel Torga é “constituído pela Escola Básica de 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Massamá (EB1/JI de Massamá), Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo D. Pedro IV (E.B. 2,3 de D. Pedro IV) e Escola Secundária com 3.º Ciclo Miguel Torga (ES/3 Miguel Torga)” (Projeto Educativo do A. E. Miguel Torga, 2013/2017, p. 2), como é observável na Figura 10.



Figura 9: Inserção da freguesia de Monte Abraão no concelho de Sintra

Fonte: <http://www.distritosdeportugal.com/lisboa/sintra.htm>

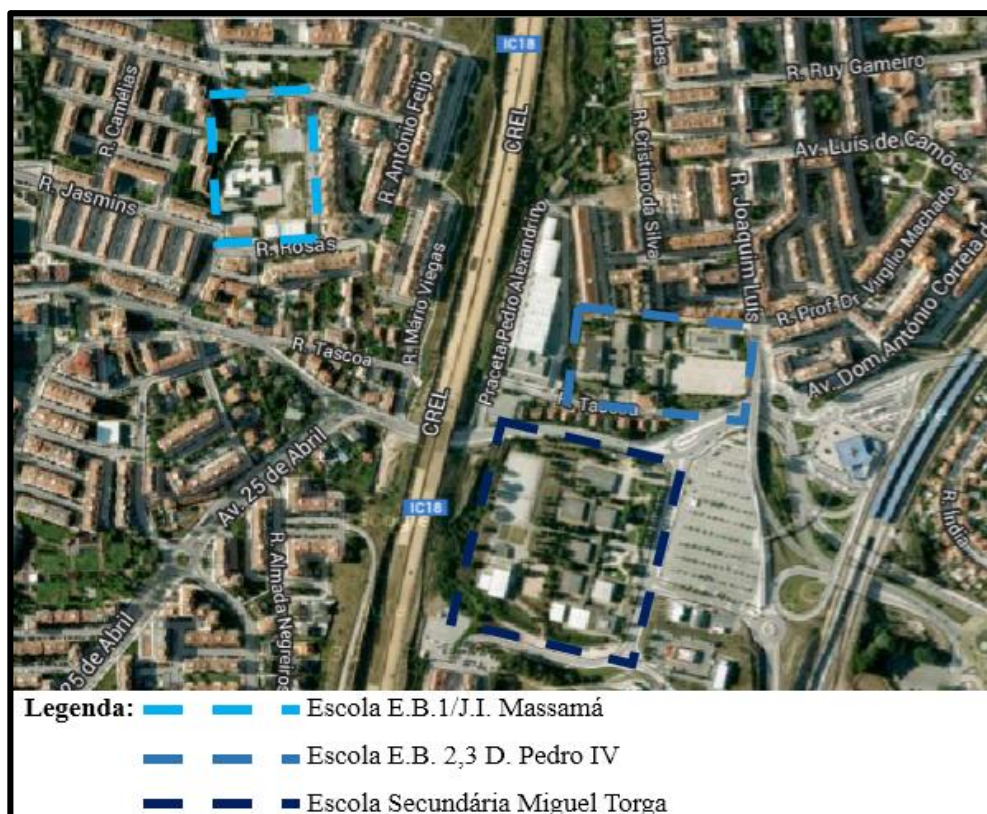


Figura 10: Localização das escolas do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, freguesia de Monte Abraão

Fonte:
https://maps.google.pt/maps?f=q&source=s_q&hl=ptPT&geocode=&authuser=0&q=EB1/JI+de+Massam%C3%A1+monte+abraao&aq=&vps=1&sl=38.750208,-

Devido ao meio social onde se insere este Agrupamento de Escolas e à heterogeneidade sociocultural dos alunos, o Projeto Educativo (2013/2017, p. 17) estabelece os seguintes objetivos para ajudar a ultrapassar as necessidades da comunidade educativa:

1. Sucesso escolar;
2. Inclusão e integração;
3. Estreitamento da relação entre família e escola;
4. Melhoria da circulação da informação e o investimento na formação;
5. Valorização do espaço escolar;
6. Integração da Escola no meio;
7. Diversificação da oferta formativa;
8. Combate à indisciplina e violência escolares.

2. A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro IV

Relativamente às infraestruturas, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. Pedro IV é constituída por seis pavilhões [Figura 11]:

- **Pavilhão A/antigo solar:** serviços administrativos e enfermaria;
- **Pavilhão B:** salas de aula, centro de recursos e biblioteca;
- **Pavilhões C e D:** Salas de aulas;
- **Pavilhão F:** Salas de aula, Laboratório de Ciências e Físico-Química, salas de vídeo e reuniões, sala de convívio, refeitório e papelaria;
- **Ginásio.**



Figura 11: Instalações da E. B. 2, 3 D. Pedro IV

Fonte: adaptado de
http://maps.google.pt/maps?f=q&source=s_q&hl=ptPT&geocode=&authuser=0&q=Escola+Eb+23+d+pedro+iv&aq=&vps=2&sll=38.756372,-

Tabela 8: Número total de alunos da E. B. 2, 3 D. Pedro IV

UO / Escola / Ciclo / Ano					Nr. Alunos	Nr. Turmas	Idade Média	Sexo Fem.
172224			Agrupamento de Escolas Miguel Torga		2765	113		
Unidade Local D. Pedro IV								
ENSINO BÁSICO	340935		E. B. 2, 3 de D. Pedro IV		1115	41		
				5º ano	331	12	10,2	47,7%
				6º ano	356	13	11,3	45,8%
				7º ano	173	6	12,2	43,4%
				8º ano	151	6	13,2	47,0%
				9º ano	104	4	14,1	37,5%

Fonte: adaptado de Plano Anual de Atividades 2013/2014 – Agrupamento de Escolas Miguel Torga

Como se observa na **Tabela 8**, em 2013, a E.B. 2,3 D. Pedro IV possuía um total de 1115 alunos, em maior número no 2.º Ciclo – 687 alunos – em comparação com o 3.º Ciclo que acolhe 428 jovens. À medida que se avança nos anos letivos, o número de turmas tende a diminuir. Esta Escola possui 87 professores e destes 3 lecionaram a disciplina Geografia no presente ano letivo (2014/2015).

Em relação à taxa de sucesso em provas externas [**Tabela 9**], no ano letivo 2013/2014, a de Português foi de 86,9% e a de Matemática foi de 67,7%, tendo sido bastante superiores à percentagem nacional (69% e 53% respetivamente). No que toca à média das duas provas, a de Português apresenta um resultado de 64,7% e a de Matemática 60,5%, sendo igualmente superiores à média nacional, 56% e 53%, respetivamente.

Por último e relativamente à Taxa de Sucesso Interno do 3.º Ciclo [**Tabela 10**] indica que, no mesmo ano letivo, os valores foram elevados, uma vez que variam entre os 89, 1 e os 100%.

Tabela 9: Taxa de Sucesso em Provas Externas

	Provas finais	
	Português	Matemática
3.º Ciclo (9.º ano) E. B. 2, 3 D. Pedro IV	<ul style="list-style-type: none"> • T.S.P.E. da E.B.2,3 D. Pedro IV – 86, 9% • T.S.P.E Nacional – 69% • Média das provas na E.B.2,3 D. Pedro IV – 64,7% • Média das provas nacional – 56% 	<ul style="list-style-type: none"> • T.S.P.E. da E.B.2,3 D. Pedro IV – 67,7% • T.S.P.E. Nacional – 53% • Média das provas na E.B.2,3 D. Pedro IV – 60,5% • Média das provas nacional – 53%

Fonte: adaptado de <http://www.dpedro4.pt/index.php/a-escola/sucesso/54-sucesso-2012-2014>

Tabela 10: Taxa de Sucesso Interno do 3.º Ciclo

3.º Ciclo E. B. 2, 3 D. Pedro IV	Ano escolar	Sucesso interno
	7.º ano	89, 1%
	8.º ano	89, 8%
	9.º ano	100%

Fonte: adaptado de <http://www.dpedro4.pt/index.php/a-escola/sucesso/54-sucesso-2012-2014>

O Grupo de Recrutamento 420, de Geografia, pertence ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, que integra ainda os docentes de História e Geografia de Portugal, História, Filosofia, entre outras.

3. A Turma do 8.º E

Vamos agora conhecer o centro desta experiência: a turma. Quem são estes alunos? De forma a não entrar na sala de aula sem conhecer a turma, a diretora de turma e professora de Geografia Teresa Zêzere fez-nos um retrato destes jovens. Foi nos dito que esta era uma turma unida e bastante participativa e que constavam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais: uma rapariga com Síndrome de Asperger e um rapaz com Dislexia.

Para a caracterização da turma, realizámos um inquérito [ver **Anexo 1**] de modo a conhecer as preferências disciplinares dos alunos, os pais, as classificações e as perspetivas que estes têm da disciplina de Geografia.

Dos dados recolhidos concluíram-se os seguintes aspetos:

- a) A turma é composta por vinte e cinco alunos – dez raparigas e quinze rapazes;
- b) As idades variam entre os treze e os catorze anos;
- c) Grande parte dos alunos vive na freguesia de Massamá, e outra em Belas e Monte Abraão;
- d) Vinte e quatro alunos ocupam os seus tempos livres através da navegação na Internet e 4 pertencem aos escuteiros ou a outra entidade juvenil [Gráfico 4];

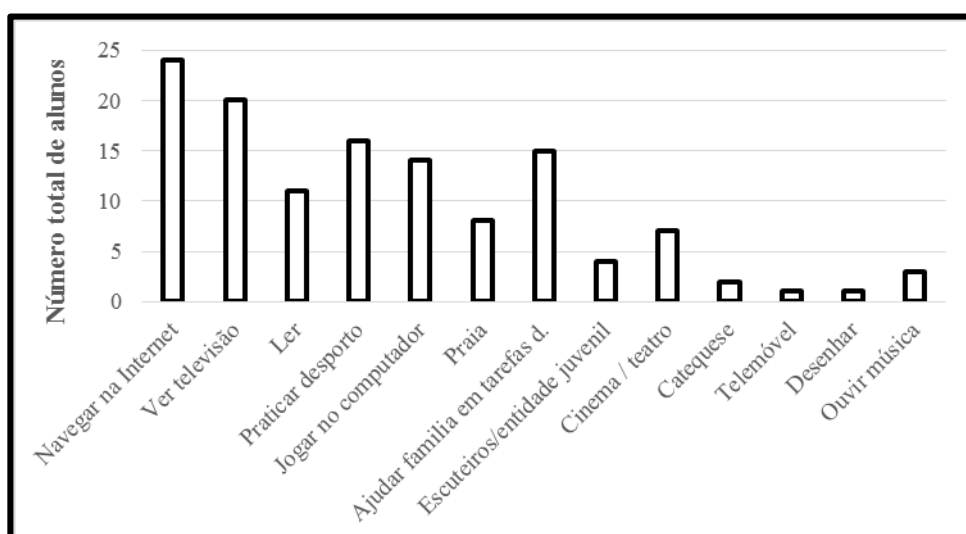


Gráfico 4: Ocupação dos tempos livres dos alunos 8.º E

e) Relativamente à preferência das disciplinas, oito alunos escolheram Educação Física e sete Ciências. Nas disciplinas menos favoritas, oito alunos elegeram Matemática, e dez Francês e História.

f) Nos métodos e hábitos de estudo [Tabela 11], só três alunos partilham o quarto com o(s) irmão(s). Metade da turma se distrai com facilidade e dezasseis alunos precisam de apoio/acompanhamento ao estudo. Destes, cinco jovens frequentam um Centro de Estudo,

cinco um A.T.L. e os restantes têm o apoio da família. Uma aluna não tem recursos em casa para estudar, assim como um aluno confessou não estudar todos os dias e não se preparar para os testes com antecedência. No que toca à facilidade de compreensão do que é lecionado nas aulas, seis alunos admitiram ter dificuldades em entender o que é lecionado. Dezanove alunos falam em casa sobre a escola e, destes, catorze falam com a família, quatro contam à mãe e um aluno fala somente com o padrasto. Por último, catorze dos vinte e cinco alunos encontram-se inscritos em atividades curriculares.

Tabela 11: Hábitos e métodos de estudo da turma do 8.º E

Questão	Sim	Não
• Tens um quarto só para ti?	22	3
• Distrais-te com facilidade enquanto estudas?	12	13
• Tens apoio/acompanhamento no estudo?	16	9
• Tens recursos que te ajudem a estudar (enciclopédias, Internet, etc.)?	24	1
• Estudas todos os dias?	24	1
• Preparas-te para os testes com antecedência?	24	1
• Compreendes com facilidade o que te é ensinado nas aulas?	19	6
• Em casa falas sobre a escola?	19	6
• Estás inscrito numa atividade curricular?	11	14

g) Foi questionado à turma o que mais gostava na escola. Todos os alunos afirmaram gostar dos colegas (mostrando que esta turma é, de facto unida) e cinco admitiram gostar dos professores [Gráfico 5].

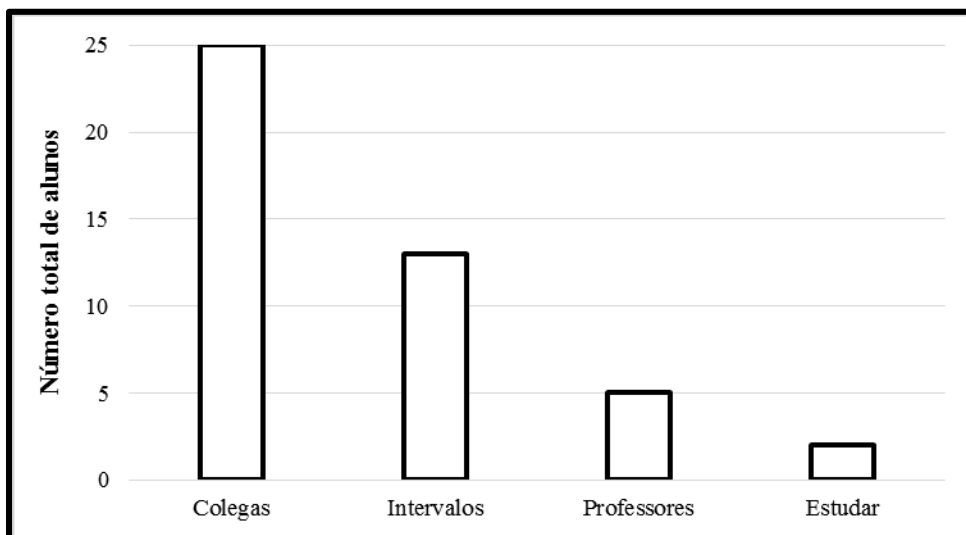


Gráfico 5: O que os alunos mais gostam na escola

h) Treze alunos ambicionam ter formação superior e seis alunos ainda não sabem que profissão gostariam de exercer no futuro.

i) A maioria dos pais encontra-se na faixa etária dos 40 anos, dezanove têm habilitações superiores e quatro encontram-se desempregados.

j) A maioria do agregado familiar dos alunos é composta por 4 e 3 elementos.

Perante esta descrição a turma, resta-nos saber quais as preferências dos alunos em relação à Geografia. Deste modo, 2 alunos admitiram não gostar desta disciplina e, no ano passado, grande parte dos alunos atingiu os níveis 3 e 4 nas classificações finais na mesma disciplina.

As atividades que os alunos mais gostam de realizar na mesma disciplina são bastante variadas [Gráfico 6], realçando-se os exercícios práticos, tais como a construção de pirâmides etárias e trabalhos de pesquisa.

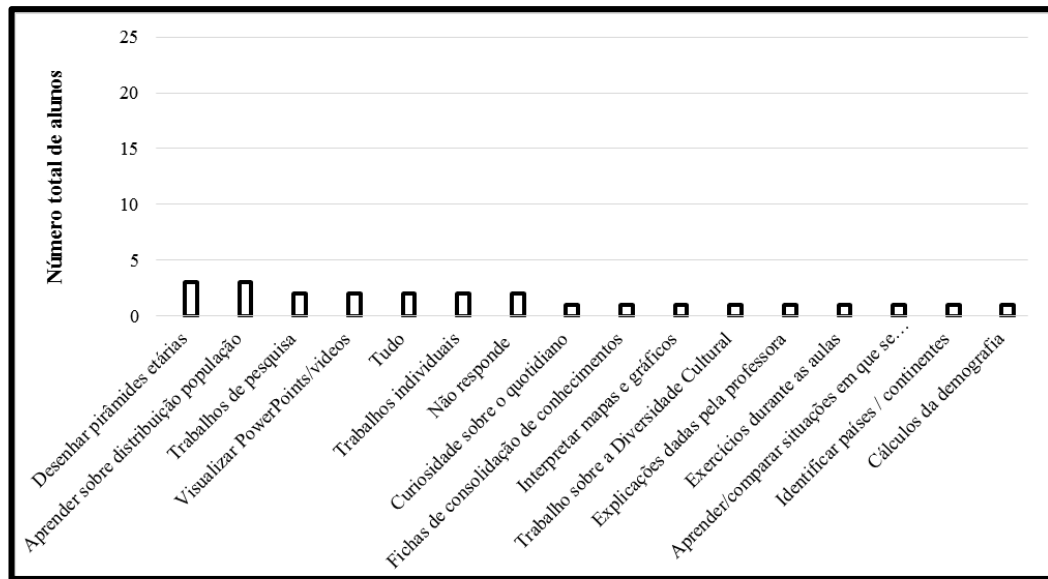


Gráfico 6: As atividades que os alunos mais gostam de realizar na disciplina de Geografia

Relativamente aos assuntos que mais interessam à turma [Gráfico 7], o mais referido foi o dos fatores repulsivos e atrativos das migrações, seguido da evolução e da distribuição da população mundial.

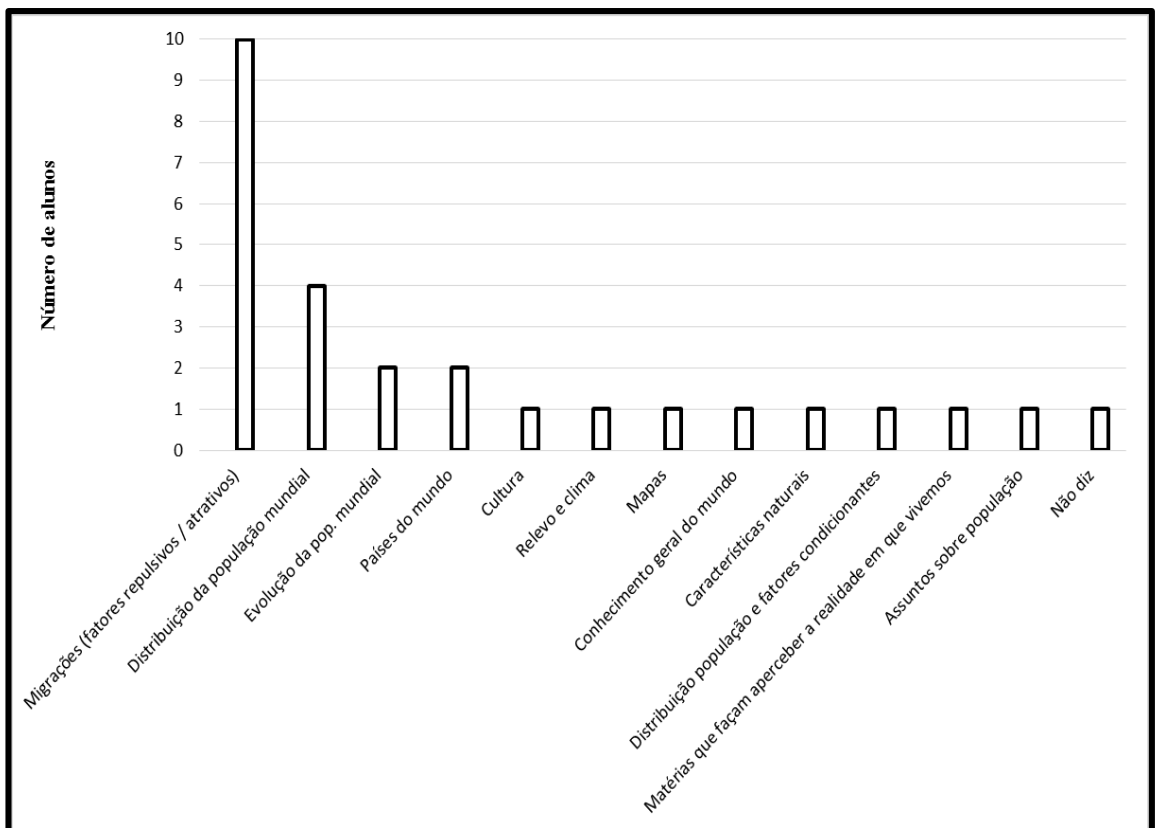


Gráfico 7: Assuntos que mais interessam na disciplina de Geografia

Por último, pareceu-nos pertinente ter conhecimento dos assuntos que a turma gostaria de abordar em Geografia, tendo sido estes bastante variados [Gráfico 8]. Assim, dez alunos afirmaram não saber o que gostariam de abordar, dois mostraram interesse em continuar a estudar a evolução da população mundial, outros tantos referiram assuntos relacionados com Portugal e, enfim, outros três identificaram as migrações.

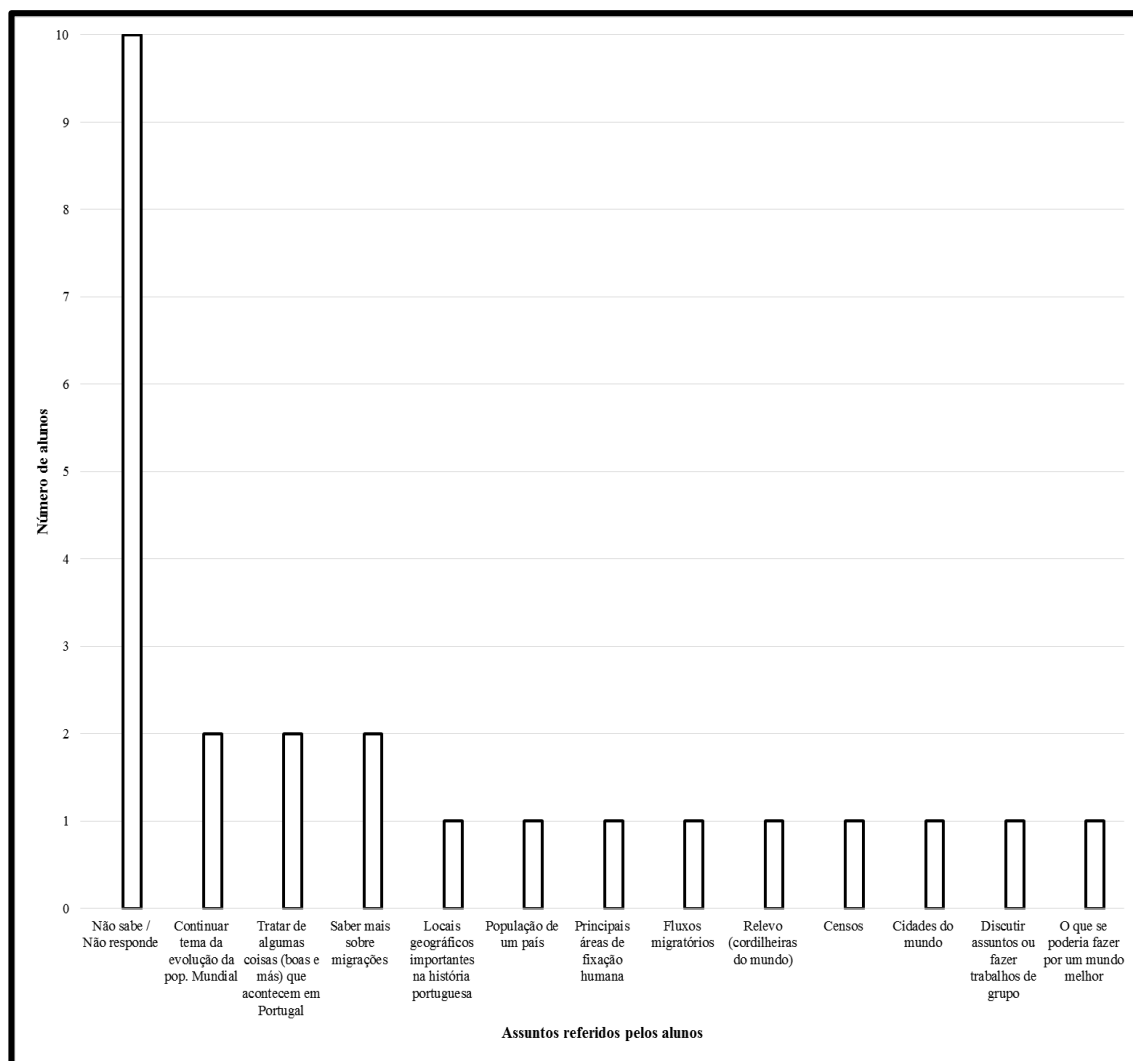


Gráfico 8: Assuntos que os alunos gostariam de abordar na disciplina de Geografia

A observação das aulas de Geografia, que decorreu durante o mês de abril, permitiu descobrir que a turma era bastante concentrada, preocupada em copiar as informações que eram registadas no quadro e demonstrava estar a par da atualidade.

**TERCEIRA PARTE – AS PLANIFICAÇÕES, A
IMPLEMENTAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS E A
AVALIAÇÃO**

1. Implementação das Unidades Didáticas

1.1. As planificações

Quando nós, professores, trabalhamos na planificação, pensamos na metodologia e nas estratégias a desenvolver com os alunos, seguindo um modelo pedagógico-didático com que nos identifiquemos.

Para Proença (1992, p. 176) afirma que *A planificação do ensino é uma necessidade decorrente da conceção do processo didático como uma ação cientificamente conduzida para alcançar determinadas finalidades educativas*. Já Carrilho (2013, p. 95) sublinha que:

Planificar significa tornar claro, apresenta-se fundamental para a promoção de um ensino de qualidade e é um excelente meio auxiliar da prática pedagógica; planificar é organizar o trabalho em função do papel formativo da disciplina (...) a planificação pode incluir os conteúdos a ensinar, as competências, as metodologias, o tempo, a sequência de aprendizagem, as técnicas de avaliação e os recursos e pode até ser completada por uma reflexão crítica.

Por último, Arends (1995, p. 67) defende que a planificação é um dos aspetos mais importantes do ensino, pois determina, em grande medida, o conteúdo e a forma do que é ensinado das escolas.

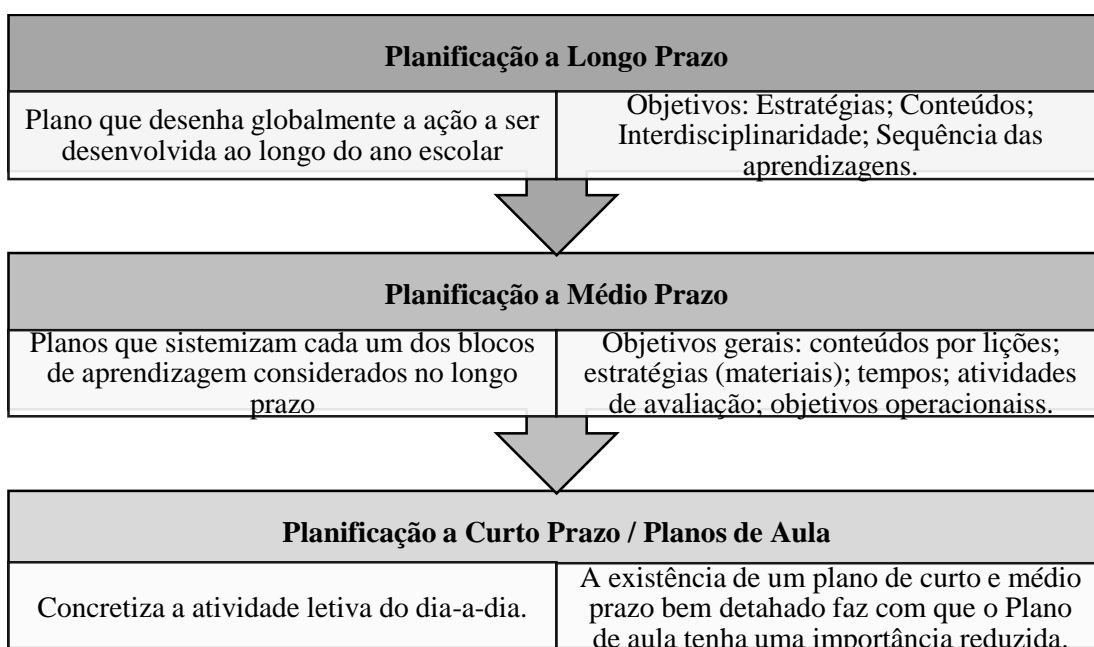


Figura 12: Planificações a longo, médio e a curto prazos

Fonte: Adaptado de Lopes, 2014, p. 69

Planificar supõe, pois, concretizar um conjunto de etapas [Figura 12]. Deste modo, existem três tipos de planificações: a longo, médio ou a curto. A **planificação a longo prazo**,

geralmente de carácter anual, apresenta o conjunto das unidades didáticas previstas para o ano letivo, nas indicações descritas nas Metas Curriculares ou noutro documento programático.

Desta planificação resulta a **planificação a médio prazo**, elaborada para um determinado período letivo, *onde se encontram sistematizados cada um dos blocos, discriminando mais detalhadamente os tempos dedicados a cada um dos blocos, bem como os objetivos, estratégias e avaliação* (Lopes, 2014, p. 68).

Por último, a **planificação a curto prazo** respeita geralmente a uma aula, a que Arends (1999, p. 59) acrescenta que *normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas, preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação*. Nesta planificação, é importante que conheçamos bem o manual adotado, os recursos disponibilizados pela escola e a turma com que trabalhamos, pois, tal como sublinha Monteiro (2001, pp. 32-33) *a planificação é um processo de intenções e não tem carácter rígido (...). Os alunos estão sempre a surpreender o professor com questões que o fazem modificar ou adaptar o que tinha sido planeado*.

Planificar a curto prazo, nesta fase de formação, exige, de facto, muito tempo de dedicação, e, como tal, defende Arends (1995, p. 67) que:

Os professores experientes e os professores principiantes têm abordagens e necessidade de planificação diferentes. Os professores experientes estão mais preocupados com o estabelecimento antecipado de estruturas para a condução das atividades da sala de aula e planificam de antemão as adaptações necessárias (...) os principiantes precisam de planificações mais detalhadas.

Há que articular o currículo nacional com elementos interrogativos que devem ocorrer nas aulas, tal como defende Proença (1992, p. 173) [Figura 13].



Figura 13: Diferentes elementos de uma planificação

Fonte: Adaptado de Proença, 1992, p. 173

No caso concreto do 8.º ano, a planificação a médio prazo vai depender diretamente das Metas Curriculares. Deste modo, o cabeçalho da tabela a médio prazo pode-se constituir pelos seguintes aspetos [Tabela 12]:

Tabela 12: Elementos considerados na planificação a médio prazo

Metas Curriculares	Conteúdos	Conceitos	Situações de aprendizagem	Recursos	Instrumentos de Avaliação
--------------------	-----------	-----------	---------------------------	----------	---------------------------

Fonte: Própria

Relativamente à planificação a médio prazo [ver Anexo 2], na primeira coluna constam os objetivos gerais, organizados em quatro grupos:

- A. Compreender as causas e as consequências das migrações;
- B. Compreender os grandes ciclos migratórios;
- C. Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal;
- D. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo

Discriminando cada um destes objetivos, podemos identificar, a partir das referidas Metas:

- A. **Compreender as causas e as consequências das migrações:**

1. Distinguir migração de emigração e de imigração.
2. Caracterizar diferentes tipos de migração: permanente, temporária e sazonal; externa e interna; intracontinental e intercontinental; clandestina e legal; êxodo rural.
3. Explicar as principais causas das migrações.
4. Explicar as principais consequências das migrações nas áreas de partida e nas áreas de chegada.

B. Compreender os grandes ciclos migratórios:

1. Caracterizar os grandes ciclos migratórios internacionais, através da interpretação de mapas com os fluxos migratórios.
2. Localizar as principais regiões/países de origem da população migrante e principais regiões/países de destino da população migrante.
3. Caracterizar a população migrante.
4. Referir os fatores atrativos/repulsivos que influenciam as migrações.
5. Discutir a importância dos movimentos migratórios na redistribuição da população europeia e mundial.

C. Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal:

1. Caracterizar a evolução temporal da emigração em Portugal.
2. Localizar os principais destinos da emigração portuguesa.
3. Caracterizar a evolução da imigração em Portugal, referindo as principais origens dos imigrantes.
4. Caracterizar a situação atual de Portugal no contexto das migrações internacionais.

D. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo:

1. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.
2. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.
3. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas.
4. Problematizar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial.
5. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).

1.2. As estratégias e os recursos didáticos utilizados

Nas estratégias utilizadas para operacionalizar as Metas Curriculares, isto é, os objetivos gerais e os descritores, objetivos mais específicos, destacam-se:

- a) O diálogo vertical e horizontal apoiado em documentos;
- b) A exploração de PowerPoint, a observação e interpretação de mapas;
- c) A observação e análise de gráficos; a observação e interpretação de imagens; a realização de fichas formativas;
- d) A recolha e análise de informação relevante para as unidades didáticas na imprensa ou internet;
- e) A exploração de notícias que justifiquem os fatores que influenciam as migrações;
- f) A realização de um teste sumativo;
- g) A realização de um debate/simulação.

Na avaliação, propôs-se a utilização de diversos instrumentos de avaliação dos alunos, tais como trabalhos de casa, comportamento, participação em sala de aula e teste escrito de avaliação. Em relação aos conteúdos, propõem-se a utilização do manual “Sem fronteiras – vol. 1”, de Domingos, C., Lemos, S. & Canavilhas, T. (2014). Lisboa: Plátano Editora, o Caderno de Atividades “Sem fronteiras”, o computador e projetor, fichas de trabalho e um teste escrito.

1.3. O desenvolvimento das atividades escolares

Chega-se, agora, à descrição da planificação a curto prazo e da intervenção letiva. A prática letiva decorreu nos meses de abril e maio de 2015, conforme o cronograma abaixo [Tabela 13]. Tive um tempo muito limitado para exercermos a nossa prática, um total de 9 aulas, porque a docente cooperante, Teresa Zêzere, tinha ainda que lecionar o subdomínio das Cidades, principais áreas da fixação humana, até ao final do ano letivo.

Tabela 13: Cronograma da prática letiva

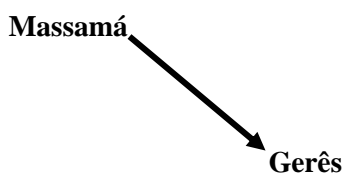
Dia/ Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Abr.																															
Mai.																															

Descrevo, então, os aspetos essenciais das aulas, que correspondem aos elementos enunciados nas grelhas de descrição do plano de aula.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
15 / 04 / 15	46	45' (17:00-17:45)	8.º E
Sumário			
- A migração: emigração e imigração. - As causas da migração.			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Migração. ▪ Emigração. ▪ Imigração. ▪ Crescimento natural. ▪ Saldo migratório. ▪ Crescimento efetivo. ▪ Causas socioeconómicas. ▪ Causas políticas. ▪ Causas bélicas. ▪ Causas religiosas. ▪ Causas naturais. ▪ Causas socioculturais. 			

Na primeira aula [ver Anexo 3], foi relativamente fácil gerir a exploração dos vários conceitos com os alunos.

Iniciei a aula com uma breve apresentação. Logo de seguida, perguntei aos alunos quem costumava dirigir-se nas férias para a terra dos avós, caso estes residissem fora da área de Lisboa. Alguns dos alunos levantaram o braço e respondeu uma aluna, a Ana, que disse que residia em *Massamá* e que nas férias costumava ir para o *Gerês*, e repeti à turma a resposta da aluna. Seguidamente, disse à turma que a Ana fazia um movimento quando saía de Massamá para o Gerês, questionando como se chamava este movimento, seguida pelo seguinte esquema no quadro:



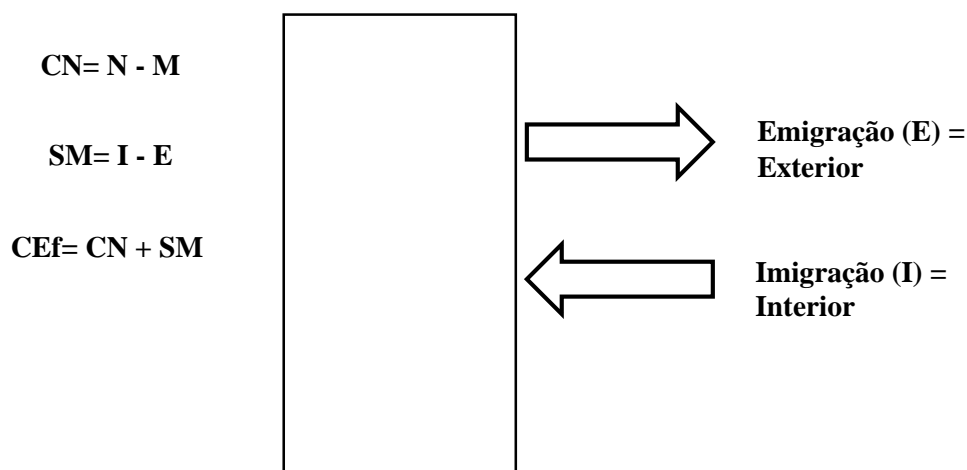
Que nome se dá a este movimento?

- ☐ Migração
- ☐ Deslocação
- ☐ Turismo
- ☐ Férias

Dos alunos que responderam, dois disseram *Deslocação*, outros dois *Migração*, três escolheram *Férias* e nenhum escolheu *Turismo*. Comentei que os alunos que responderam *Deslocação* tinham acertado na resposta e expliquei que quando a Ana sai de Massamá para

entrar no Gerês, se está a deslocar e que, por isso, estávamos a falar de migração. Não podemos considerar a resposta *Migração* propriamente errada, mas para os alunos entenderem este conceito deveriam entender que implica a deslocação de pessoas de um local para outro. O movimento de saída e de entrada designa-se por deslocação, e que quando falávamos da deslocação de pessoas de uma região para outra ou de um país para outro, ou até mesmo entre continentes, estávamos a referir-nos a migração. Depois, pedi aos alunos que escrevessem a seguinte definição de Migração no caderno diário: *deslocação de uma pessoa através de um determinado limite espacial com a intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente*. De seguida, questionei a mesma aluna, a Ana, sobre quando tempo ficava no Gerês, a qual respondeu *Um mês* e perguntei à turma se no caso da Ana, a migração seria permanente ou temporária, uma vez que a jovem ia e vinha, e um aluno respondeu *Temporária*.

Seguidamente, desenhámos o seguinte esquema no quadro:



Entretanto, desenhei o esquema anterior e aconselhei os alunos a passarem-no para o caderno diário, de modo a conseguirem diferenciar os dois movimentos. Para haver uma deslocação, era preciso haver uma saída e uma entrada. Designava-se a saída por *Emigração* e a entrada por *Imigração*. Perguntei à turma se conseguiu entender o esquema e os conceitos ou se alguém tinha dúvidas, ao qual responderam *Não*. Seguidamente, pedi para abrirem o manual na página 64 [ver Anexo 4] e solicitei que sublinhassem o conceito de Emigração enquanto o Tomás lia a definição da mesma noção. O mesmo se passou com o conceito de Imigração, lido pelo Rafael.

Abordámos, então, *Saldo Migratório*, diferença entre a Imigração e a Emigração. Ele é *positivo* quando entram mais pessoas do que aquelas que saem, ou seja, se uma região/país ganha mais população e perde menos, significa que isto é muito positivo para aquela região. Quando acontece o contrário, falamos, então, de *Saldo migratório negativo*. Interrogados, os alunos afirmaram que compreendiam a diferença entre os saldos.

Revi com os alunos o conceito de *Crescimento Natural*. Para tal, questionei a turma se se lembrava sobre qual seria a variável demográfica que é muito importante para o estudo da evolução da população. Uma aluna, a Ângela, mostrou-se reticente em responder mas, tendo-a ajudado na resposta, respondeu *Crescimento Natural*. Dialoguei com o aluno sobre o *Crescimento Efetivo/Real*, que nos diz o crescimento da população através do somatório do crescimento natural e do saldo migratório. Perguntei à turma quando é que se falava de *Crescimento Efetivo positivo* e a esta questão o Carlos respondeu que o CN tem de ser positivo e o SM negativo ou nulo.

Seguidamente, distribuí a ficha de trabalho [ver Anexo 5] que os alunos teriam de preencher à medida que veriam as informações no PowerPoint [ver Anexo 6]. Enquanto isto decorria, alguns alunos, mais distraídos, perguntaram o que era para fazer. Perguntei, depois, aos alunos se, na opinião deles, as pessoas mudam de residência ou deslocam-se de um sítio para outro pelas mesmas razões, ao qual responderam *Não*. Questionei como se chamavam aqueles fatores que expulsavam as pessoas, responderam *Repulsivos*, apesar de alguns alunos terem dito *Económicos*, e que as pessoas procuravam noutros locais os fatores *Atrativos*. Depois desta pequena introdução, pedi aos alunos que analisassem as imagens que iriam ser projetadas e que identificassem a causa que pode estar associada às mesmas. A turma começou por analisar as primeiras imagens, associadas às causas socioeconómicas. O João referiu a *Crise económica*, a Inês respondeu *Condições de vida*, o Gonçalo a *Pobreza* e outros alunos referiram novamente a *Crise*, o *Desemprego* e a *Fome*. Depois de os alunos analisarem as imagens, disse que estávamos a falar de causas socioeconómicas, tendo sido, seguidamente, referidos os fatores repulsivos e atrativos. Como exemplo, referi o caso português, em que muitos jovens migram para o estrangeiro à procura de emprego e de melhores salários, e alguns casos africanos, em que existem pessoas que querem fugir à fome, à miséria e à pobreza, procurando o oposto nas áreas de chegada.

Depois de preenchidas as primeiras linhas da tabela, passámos para a análise de imagens referentes às causas políticas. Comecei pelo Carlos e pelo João que referiram a *Violência doméstica*, devido à imagem cujos vultos estão com cruzeiros na boca, o André disse, em relação à demonstração do culto à estátua, a *Ditadura* e a Ângela referiu a *Falta de liberdade de expressão*. Depois de recolhidas as impressões da turma, informei que se estava a tratar de causas políticas, dialogámos sobre os respetivos fatores repulsivos e atrativos, e estas informações foram passadas para a ficha pelos alunos.

De seguida, a Inês leu uma notícia projetada referente às causas bélicas/conflitos e, quando questionada sobre a causa que estava associada a esta notícia, respondeu a *Guerra*. Sublinhei aos alunos ser raro as pessoas dizerem causas bélicas, visto que o termo mais comum é conflitos armados. Depois desta explicação, os alunos copiaram os fatores. Questionei os alunos se esta causa não lhes fazia lembrar algum fenómeno noticiado na comunicação social

ultimamente e o Carlos referiu os *Refugiados que se encontram em Itália, que vêm do Norte de África* e o António referiu os *Refugiados da Síria*.

Foram analisadas, de seguida, as imagens referentes às causas religiosas. A Ana foi a primeira a comentar e nomeou, corretamente, a *Religião*. Esta resposta foi completada com a informação de que muitos países não toleram algumas religiões, o que faz com que as pessoas procurem, noutras áreas, liberdade de crença e de culto. Perguntei à turma se alguém tinha alguma dúvida ou algum comentário a fazer, mas ninguém respondeu.

Seguidamente, foram analisadas as imagens referentes às causas naturais e o primeiro que tentou adivinhar foi o António, que disse *Catástrofes naturais*. Depois questionei a Catarina se se lembrava de alguma catástrofe natural muito recente e que fez deslocar muitas pessoas, mas esta não respondeu. Demos a vez à Cláudia e esta referiu um *Tsunami*, até que o Eduardo referiu o *Vulcão de Cabo-Verde*.

Por último, foram referidas as causas socioculturais. Estas não tiveram nenhum suporte, pelo que tive que exemplificá-las através do diálogo. Para tal, disse que há pessoas que estão limitadas pelo estatuto social ou pela classe social, como acontece na Índia, e que há países onde nem todas as pessoas têm acesso ao ensino, fazendo com que muitas vezes estas pessoas se desloquem para outras áreas, tanto em termos de carreira como em termos de estudo. Deste modo, referi que estávamos a falar de causas socioculturais e os seus fatores repulsivos/atrativos. Questionei, novamente, se alguém tinha alguma dúvida, mas os alunos responderam *Não*.

Entretanto, como faltavam poucos minutos para a aula acabar, marquei o trabalho para casa, em que os alunos teriam que escrever um texto, com 5 a 10 linhas, e teriam que imaginar que se encontravam emigrados para outro país e referir as causas da sua migração [ver Anexo 7]. Surgiram algumas dúvidas, tais como se era para entregar numa folha à parte, se podiam inventar outro nome e se podiam imaginar que estavam em África e que emigravam para a América, às quais foi respondido que sim.

Para finalizar a aula, os alunos realizaram uma síntese da aula, em que teriam de referir duas ou três ideias centrais. Nesta parte, houve alguns alunos que afirmaram não conseguir escrever o que foi pedido, pelo que expliquei que este exercício seria efetuado no final de cada aula e que não teria de ser muito elaborado. Enquanto decorria este exercício, a Ângela questionou *Se era considerada migração, uma pessoa que se mudasse para Lisboa* – sim, pois estava a mudar de local de residência. A resposta foi completada pela duração da migração, pois se fosse menos de um ano seria uma migração temporária, se fosse superior a um ano, então tratava-se de uma migração permanente. Perguntei, então, à Micaela quais tinham sido, para ela, as ideias centrais da aula. Esta respondeu que tinham sido *Os conceitos de migração, a emigração e a imigração*. O Telmo disse o *Saldo migratório* e a Inês respondeu que o *Saldo migratório juntamente com o crescimento natural originava o crescimento efetivo*. O Pedro

diferenciou, corretamente, o saldo migratório positivo do negativo. O Eduardo referiu que na aula tinham sido ensinadas as *Causas das migrações e os fatores repulsivos/atrativos*. Depois perguntei à turma quais as causas que tinham aprendido. De novo, o Pedro referiu as *Socioeconómicas*, a Inês mencionou as *Socioculturais*, o Manuel disse as *Políticas*, o João referenciou os *Conflitos armados* e o Carlos Sousa indicou as *Causas naturais e as causas religiosas*.

Julgo que esta aula correu bastante bem. Primeiro, porque fui bem preparada cientificamente; depois, a turma acolheu-me muito bem e, por último, talvez devido às práticas supervisionadas anteriores, senti mais confiança na relação pedagógica com os alunos. Enfim, consegui lecionar os conceitos básicos para a compreensão das migrações e que, os alunos conseguissem compreender as causas da mobilidade da população.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
17 / 04 / 15	47	45' (16:00-16:45)	8.º E
Sumário			
- Ficha de trabalho sobre a Distribuição da População. - As características das migrações.			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Migração; ▪ Migração permanente; ▪ Migração temporária; ▪ Migração sazonal; ▪ Migração interna; ▪ Movimento rural-urbano / Movimento urbano rural; ▪ Migração pendular; ▪ Migração intracontinental; ▪ Migração intercontinental; ▪ Migração livre; ▪ Migração forçada; ▪ Refugiado / Deslocado; ▪ Migração legal; ▪ Migração ilegal. 			

Nesta aula [ver **Anexo 8**] tive muito pouco tempo para lecionar a minha parte, pois a turma teve que realizar uma ficha de trabalho sobre a distribuição da população. A professora cooperante estipulou meia hora para os alunos efetuarem a ficha, mas foi necessário ceder-lhes mais 5 minutos – pelo que tive somente 10 minutos para lecionar a nossa parte.

Assim sendo, quem iniciou a aula foi a docente cooperante, que pediu aos alunos para arrumarem as coisas porque iriam fazer uma ficha de trabalho e para porem as mochilas a meio das mesas para não haver hipóteses de copiarem.

Depois dos alunos acabarem a ficha, iniciei a minha parte com uma pergunta dirigida à turma, se, no seu ponto de vista e também pelo que ouviam na comunicação social sobre as migrações, estas tinham as mesmas características, ao que os alunos responderam que *Não*. Seguidamente, questionei os alunos sobre o que teriam a dizer em relação à duração. O Eduardo disse que *Há pessoas que migram para sempre* e a Inês Batista contou que tem *Um tio que esteve a viver num outro país por três anos*. Confirmei, então, que de facto, no que toca à duração, as migrações não são iguais. Que há pessoas que migram para sempre e, neste caso, estávamos a falar de migrações definitivas ou permanentes. Expliquei que para ser uma migração definitiva, a pessoa tem que se encontrar migrada na área de acolhimento durante mais de um ano. Nesta parte, o Eduardo perguntou *Se caso saia qualquer coisa no teste sobre este tipo de migração, qual é o termo que utilizamos? Migração definitiva ou migração permanente*, ao que respondi que tanto um termo como outro estariam corretos. Depois de esclarecida esta questão, os alunos visualizaram o conceito no PowerPoint [ver **Anexo 9**] e, seguidamente, expliquei que quando as pessoas se encontram nas áreas de acolhimento por menos de um ano, são consideradas migrantes temporárias, pois também têm a intenção de regressar à área de partida. Depois de visualizar a definição deste conceito, a Inês Baptista voltou a perguntar se, *No caso do tio, estávamos a falar de que tipo de migração*, ao que respondi que foi uma migração definitiva ou permanente porque este se encontrou na área de chegada durante mais de um ano. Entretanto, os alunos analisaram as imagens relativas às migrações sazonais mas não conseguiram chegar ao conceito. Deste modo, expliquei que há pessoas que migram numa determinada época do ano e que, geralmente, observava-se mais este fenómeno na época do verão, pois é na altura que as pessoas procuram um trabalho para receberem algum dinheiro. Para que os alunos entendessem melhor este conceito, dei os exemplos das pessoas que se deslocam na altura das vindimas para o norte do país para ajudarem nesta atividade e dos jovens que se deslocam, no verão, para o Algarve para trabalharem na área da restauração. Depois dos alunos visualizarem a definição deste conceito, a Inês Baptista disse que tinha uma dúvida, *Se uma pessoa que trabalha numa empresa e que tenha de se deslocar, por exemplo para a Alemanha, de vez em quando, por causa de uma reunião de trabalho, é uma migração temporária ou sazonal?* e respondi-lhe que era considerada uma migração temporária, por não ter uma data de deslocação fixa.

De seguida, questionei o que é que os alunos tinham a dizer sobre as migrações no espaço. O Eduardo disse que *Há pessoas que se deslocam de um país para outro* e a Raquel referiu que *Há outras que se deslocam de uma região para outra dentro do próprio país*. Aproveitei a resposta do Eduardo para afirmar que há de facto pessoas que se deslocam de um país para outro e que estas deslocações se designavam por migrações externas ou internacionais, e também informei que tanto um termo como outro estariam corretos. Mas para que os alunos entendessem e diferenciassem os conceitos de migração intracontinental e de

migração intercontinental, disse que a afirmação do Eduardo era muito vaga, pois há vários países em vários continentes e perguntei se as pessoas migram sempre para o mesmo continente, ao qual os alunos responderam, em coro, que *Não*, e o André disse que *Há pessoas que migram para outros continentes como, por exemplo, a América*. Então, expliquei que as migrações que se realizam dentro do mesmo continente são designadas por migrações intracontinentais e as migrações que se efetuam entre continentes são chamadas por migrações intercontinentais. Pegando no exemplo que a Inês Baptista tinha feito anteriormente sobre uma pessoa que migra temporariamente para a Alemanha por questões de trabalho, perguntei à turma se, neste caso, esta é uma migração intracontinental ou intercontinental, gerando alguma confusão, pois houve alunos que responderam *Intercontinental* e outros *Intracontinental*. Para esclarecer a questão, revi os conceitos de migração intercontinental e migração intracontinental através de questões dirigidas à turma. À primeira questão, o Carlos respondeu que *São deslocações entre continentes diferentes* e relativamente ao segundo conceito o mesmo aluno disse que eram *Migrações no mesmo continente*. Depois perguntei em que continente se situa a Alemanha e a turma respondeu *Europa*, e questionei outra vez qual era o tipo de migração do exemplo da Inês Batista e a Catarina respondeu, corretamente, *Migração intracontinental*. Seguidamente, inquirei se migrássemos daqui para o Brasil, que tipo de migração era esta e a turma respondeu *Migração intercontinental*.

Para que os alunos compreendessem o conceito de migrações internas, disse que anteriormente a Raquel tinha referido que havia pessoas que se deslocavam de uma região para outra dentro do próprio país e questionei como é que se chamava esta migração, ao que a turma respondeu *Migração interna*. Chamei à atenção para um ponto que, para mim, é importante destacar, sendo este o seguinte: quando a docente cooperante lecionou os conteúdos referentes à distribuição da população, referiu alguns conceitos sobre as migrações, tendo sido um deles o da migração interna, o que fez com a turma já levasse algumas bases sobre esta temática. Voltando ao relato da aula, disse que quando falamos de migração interna, referíamos-nos a que movimentos dentro do país e a Cláudia respondeu que *As pessoas saem do campo para a cidade*. Devido a esta resposta, perguntei à turma como é que se chamava esta movimento e alguns alunos responderam *Êxodo rural*. Para que a turma chegasse ao conceito de Êxodo urbano, perguntei se não há pessoas que também se deslocam da cidade para o campo e a turma disse que *Sim*, e o Eduardo disse que este movimento se chama *Êxodo urbano*.

Depois dos alunos visualizarem os conceitos de êxodo rural e de êxodo urbano, foi-lhes dito que também eles eram considerados migrantes no seu dia-a-dia. Para que os alunos chegassem ao conceito, observaram uma imagem de um jovem a entrar no metro e perguntei se sabiam o porquê, à qual o Tomás respondeu *Por causa das migrações pendulares* e pedi-lhe para explicar mas este não soube responder. Por sua vez, o André pediu para responder e referiu *Porque saímos todos os dias de casa para ir para a escola e vice-versa* e disse-lhe que

estava corretíssimo. Depois de explicar oralmente o conceito de migração pendular, os alunos visualizaram o conceito projetado.

Seguidamente, passei para a forma das migrações. Perguntei se todas as pessoas migravam de forma voluntária ou se eram obrigados a migrar. O Carlos respondeu que *Muitos são obrigados a migrar* e a Inês Baptista disse que *Também há muita gente que migra voluntariamente*, aos quais disse que estavam corretíssimos, que de facto há pessoas que migram por livre vontade e que esta deslocação chamávamos de migração voluntária ou livre, e que quando as pessoas são obrigadas a migrar, estávamos a falar de migração forçada e que, geralmente, esta migração estava associada a causas naturais ou bélicas. Seguidamente, a Ângela disse que *Assim sendo, então também somos migrantes forçados*. Perguntei o porquê e a mesma aluna respondeu *Porque somos obrigados a vir para a escola*, o que fez os restantes colegas rirem-se. Observei à turma para que não vissem o facto de terem de frequentar a escola como algo forçado, pois era uma sorte estarem ali a aprenderem a serem bom cidadãos e a compreenderem o que se passa no Mundo, enquanto muitos jovens encontravam-se em clima de guerra ou a trabalhar para ajudarem as famílias e que adorariam estar no lugar deles.

Quando ia a começar a explicar a diferenciação dos conceitos de refugiado e de deslocado, tocou para a saída, motivo pelo qual não pude fazer a síntese da aula.

O plano inicial era construir os vários conceitos com a turma através do diálogo e da análise de imagens, e os alunos escreverem os conceitos no quadro e no caderno. Mas como só fui avisada na véspera que os alunos iriam realizar uma ficha de trabalho nesta aula, tive que pensar em estratégias que fossem rápidas e eficazes na aprendizagem dos alunos.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
24 / 04 / 15	48	45' (16:00-16:45)	8.º E
Sumário			
<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão da aula anterior. - Correção do trabalho de casa. - Fluxos migratórios. 			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refugiado / Deslocado; ▪ Migração legal; ▪ Migração ilegal; ▪ Causas socioeconómicas/políticas/conflitos/religiosas/socioculturais/naturais. 			

A aula a ser descrita [ver Anexo 10] começou com a preparação do *hardware*, apresentação do sumário e entrega do trabalho de casa aos alunos. Seguidamente, corriji o mesmo com perguntas dirigidas aos alunos e projetava as respostas à medida que os mesmos respondiam.

Fiz revisões dos conteúdos lecionados na aula anterior através de questões dirigidas aos alunos. Perguntei ao Telmo o que entendia por migração permanente e este respondeu que *é Quando uma pessoa se encontra na área de chegada por mais de um ano na área de chegada* e a Inês Baluarte referiu que na migração temporária *As pessoas estão menos de um ano na área de chegada*. Questionei a Micaela sobre o que tinha a dizer da migração interna e como se chamavam os movimentos associados a este tipo de migração, e esta disse *É quando as pessoas migram dentro do próprio país e os movimentos são o êxodo rural e o êxodo urbano*. O Pedro não conseguiu definir o conceito de migração intracontinental, pelo que pedi à Ana para o fazer e esta respondeu bem. O mesmo aconteceu com o Eduardo sobre a definição de migração intercontinental. De seguida, questionei o Vasco sobre a migração livre/voluntária e este respondeu *É quando as pessoas migram por vontade própria*. Sobre a migração forçada, a Raquel disse que *Quer dizer que as pessoas são obrigadas a deixar os lugares de residência*.

Depois de a Raquel responder, acrescentei que dentro da migração forçada temos dois tipos de migrantes, os deslocados e os refugiados, e perguntei se alguém sabia diferenciá-los, ao que ninguém me respondeu. Por isso, expliquei que ambos eram obrigados a migrar forçadamente, mas que a única diferença é que o deslocado efetua uma migração interna, ou seja, não sai do país, enquanto o refugiado faz uma migração externa, isto é, desloca-se para outro país. Perguntei se todos tinham percebido a diferença e todos responderam que *Sim*. Para concluir os conteúdos referentes às características das migrações, perguntei à turma o que tinha a dizer sobre a legalidade das migrações e o António disse que *Há migrações ilegais, como acontece com os refugiados que chegam a Itália*. Referi que, de facto, o aluno estava correto e que este tipo de migração se designa por migração ilegal ou clandestina, e que era por isto que ouvíamos muitas vezes a comunicação social a referir-se aos emigrantes que chegam a Itália como clandestinos, pois entravam sem autorização num país. Ao contrário desta migração, temos a legal e aqui perguntei qual seria desta para a anterior, e o Eduardo respondeu que *Neste tipo de migração, as pessoas têm autorização para entrar num país*. Para que os alunos entendessem este conceito, perguntei à turma quem é que já tinha viajado para o estrangeiro de avião e alguns dos alunos levantaram o braço. Depois perguntei a estes alunos se quando os pais marcaram a viagem, a agência não tinha pedido algum documento de identificação e aqui a Cláudia respondeu que *Pedem o Cartão de Cidadão* e seguidamente se sabiam o porquê deste procedimento, mas ninguém respondeu. Informei, então, os alunos de que este procedimento serve para informar, tanto a área de partida como de chegada, de que aquelas pessoas vão sair de um país e entrar noutro. Quando os alunos souberam desta informação, apercebi-me que tinham ficado espantados, talvez porque nunca imaginassem a utilidade do procedimento referido ou porque não sabiam que desta forma estavam a realizar uma migração legal. Questionei se me tinha feito entender, mas ninguém respondeu.

Entretanto, para iniciar os conteúdos dos ciclos migratórios, pedi à turma para se recordar do que tinha aprendido na disciplina de História e para se lembrar quando é que tinha começado a ouvir falar de migração, isto é, quando é que o Homem se começou a deslocar pelo espaço. Depois de ter dado poucos minutos, perguntei se alguém queria responder e alguns alunos levantaram o braço ou o dedo. O Carlos referiu os *Descobrimentos*, o João mencionou a *Idade Média*, a Inês Baptista indicou a *Atualidade* e o André disse *Desde o tempo da pré-história, na Era Glaciar*. Afirmei que, de facto, os grupos humanos sempre migraram mas que, a partir de uma determinada altura, notou-se que uma grande quantidade de população tinha começado a emigrar para o resto do Mundo. Perguntei se alguém sabia a que época me estava a referir e a Ângela respondeu *À época da revolução industrial*. Eu disse para recuar um bocadinho mais no tempo e o Manuel indicou, então, os *Descobrimentos*. Comentei que, de facto, era a esta época que eu queria que os alunos referissem e expliquei que a descoberta de novos continentes fez com que muitas pessoas quisessem explorar estes territórios. Pedi à turma para abrir o manual na página 66 [ver **Anexo 11**] e para a Catarina analisar o Documento 8, referente aos *Principais fluxos migratórios entre 1500 e 1800*. Na sua análise, a aluna disse *A maioria dos migrantes eram oriundos da África Ocidental e da África Central* e que *Saíram cerca de 4 milhões de pessoas*. Seguidamente, a Cláudia na sua análise referiu que *Também saiu muita gente da Europa*. Questionei quais foram os destinos destes migrantes. A aluna referida mencionou a *América do Norte e do Sul e a Austrália*. Antes de seguirmos para a análise de outro documento, perguntei qual tinha sido a outra época em que se tinha verificado outro fluxo migratório e o aluno que respondeu foi o Carlos, que referiu *A partir da Revolução industrial*. Pedi a este aluno para analisar o Documento 9 – *Migrações transatlânticas no final do século XIX e princípios do século XX* [ver **Anexo 11**], e este referiu que *Os imigrantes eram todos originários da Europa* e que *O grande destino tinham sido os Estados Unidos, Brasil e Argentina*.

A parte da aula que se irá expor seguidamente, foi mais expositiva, pois eu e a docente cooperante combinámos que nesta aula teria de lecionar as características e quais os fluxos migratórios atuais. Para tal, projetei um slide [ver **Anexo 12**] com as características gerais e expliquei cada uma delas. À medida que expliquei cada um dos pontos, perguntei simultaneamente se os alunos tinham dúvidas mas nenhum respondeu.

Antes de lecionar os fluxos migratórios, perguntei à turma quais eram as vagas de migração atuais de que tinham conhecimento e alguns alunos referiram a Síria e outros o Norte de África. Confirmei que estavam certos, apesar de haver mais fluxos e que iríamos ver quais eram. Comecei por projetar as especificidades referentes às áreas de partida e de chegada, aos fatores, causas e características. À medida que visualizavam estas informações, os alunos copiavam as mesmas para o caderno diário. Realço que quando a turma visualizou a imagem do campo de refugiados ficou bastante espantada com a dimensão do mesmo. Perguntaram-

me se este era o maior do Mundo e eu respondi que não, que o maior é o que se encontra na Somália desde os anos 90, mas que o que estavam a observar já era considerado o maior. Informei também que nem sempre os refugiados vivem em boas condições e referi um relatório que a ONU tinha elaborado há poucas semanas que indicava a falta de água e de alimentos, e a falta de apoio psicológico a estas pessoas.

Depois de referidos os fluxos, foi lançada o trabalho de casa e feita a síntese da aula. Deste modo, perguntei à Raquel Milão para indicar duas ideias centrais da aula e esta referiu a *A legalidade das migrações, se são legais ou ilegais e os fluxos migratórios*. Perguntei à turma se alguém queria ser mais específico e o André disse que *Também vimos as características das migrações e isso tudo*. Por fim, acabou a aula.

Do meu ponto de vista, esta aula correu bem, mas podia ter sido lecionada de uma forma diferente. Podia ter sido mais centrada no diálogo entre professor-turma e não tão concentrada em mim, isto é, tão expositiva. O ideal seria os alunos observarem imagens, mapas (para poderem se orientar geograficamente) e notícias/vídeos, e, a partir daqui, descobrirem quais os fluxos migratórios em estudo e as suas características, e registá-las no quadro e no caderno diário.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
29 / 04 / 15	49	45' (17:00-17:45)	8.º E
Sumário			
- Lançamento de um debate.			
- A migração em Portugal.			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Migração; ▪ Causas socioeconómicas/políticas/conflitos/religiosas/socioculturais/naturais 			

Nesta aula [ver Anexo 13], lancei o debate/simulação [ver Anexo 14] (na realidade trata-se de uma simulação, mas preferi a identificação de “debate” por surgir mais familiar aos alunos) sobre a migração e foi tratada a migração em Portugal. Foi a aula em que melhor concretizei a tentativa de inovação didática. A simulação leva os alunos a reinventarem-se no papel de outra pessoa, a viverem os seus dilemas, numa verdadeira didática da alteridade (Daudel, 1996) e a aprenderem a tomar posição perante as questões concretas, num exercício de cidadania.

Como foi uma aula a seguir ao intervalo, esperei que os alunos se instalassem na sala e quando já tinham tirado o material escolar, apresentei o sumário e avisei os alunos que esta seria uma aula muito intensa, uma vez que teriam de preencher uma ficha informativa. Depois disto, e à medida que verifiquei e recolhi os trabalhos de casa, a docente cooperante, Teresa Zêzere, foi distribuindo o inquérito [ver Anexo 1] que os alunos teriam de preencher em casa.

Seguidamente, informei os alunos que, no dia 07 de maio e na disciplina de Educação para a Cidadania, iriam participar num debate, uma vez que a migração tinha sido tratada ao longo destas aulas. Para tal, alguns dos alunos (escolhidos previamente com a ajuda da docente cooperante) teriam de participar e analisar os prós e contras da emigração de um colega. Informei a turma de que, na organização deste debate, me tinha baseado num dos textos que os alunos realizaram no trabalho de casa no dia 15 de abril [ver **Anexo 7**] e que o escolhido tinha sido o do Telmo, pois punha a hipótese de emigrar. Enquanto alguns dos alunos faziam o papel de participantes, a restante turma assistiria ao debate e preencheria uma tabela [ver **Anexo 15**] com os argumentos apresentados pelos participantes. Para o debate era necessário existirem três pessoas a favor (o tio emigrado, o empresário na área da restauração e um técnico da União Europeia) e quatro contra (a mãe do Telmo, o representante da Associação de Emigrados, o membro da Junta de Freguesia e uma professora). O moderador seria eu e quem iria fazer de tio seria o António, o João seria o empresário e o André o técnico da U.E. Como personagens contra, a Ângela iria fazer de mãe, como representante da Associação de Emigrados seria o Carlos, o membro da Junta de Freguesia, seria o Rafael e, por último, a Catarina teria de defender a posição da professora. Os alunos referidos teriam que pensar em dois ou três argumentos e, uma vez que só teriam uma semana para se prepararem, dei o meu *e-mail* pessoal para poder corrigir os textos dos mesmos e também teriam de trazer objetos que os representasse. No fim do debate, os alunos que assistiriam ao debate, iriam votar a favor ou a contra da partida do Telmo, e este teria de anunciar a sua decisão final. Claro que surgiram algumas dúvidas, tais como qual das docentes teria escolhido os alunos e se os textos teriam de ser muito elaborados.

Depois de esclarecidas todas as dúvidas, distribuí a ficha de trabalho [ver **Anexo 16**], cujos espaços em branco os alunos teriam de preencher à medida que liam as informações fornecidas no PowerPoint [ver **Anexo 17**], o que fez com que esta aula fosse mais expositiva. Para que os alunos se despachassem a copiar os itens, aconselhei-os a passar os mesmos a lápis.

Antes de lecionar os conteúdos programados, efetuei uma breve revisão do que foi ensinado na aula anterior. Perguntei ao Tomás o que tinha sido tratado na última aula mas este não respondeu. O André, o colega do lado, disse que *Se tinha tratado dos fluxos migratórios*. Seguidamente, o António mencionou que *Na primeira fase da migração, a partir de 1500, a área de partida era a Europa* e o Rafael afirmou que *A área de chegada era a América*. Depois perguntei aos alunos quais foram as áreas de partida e de chegada durante o século XIX, e o Gonçalo respondeu que *Continuava a ser a Europa como partida* e a Inês Baptista afirmou que *a América continuava a ser o destino dos europeus*. Ao Carlos e ao Manuel foi pedido uma das características geográficas dos fluxos migratórios atuais, os quais responderam *Sul-Norte* e *Sul-Sul*, respetivamente. Entretanto, interroguei a Raquel, o Vasco e a Cláudia se se

lembravam de um fluxo atual que tivesse estudado na última aula, mas não responderam. Já a Catarina referiu a *Síria e o Norte de África* e o Dilan referiu *Do México para os E.U.A. e migração oriunda da China*.

Iniciei, então, a leção dos conteúdos relativos à migração portuguesa. Referi que Portugal regista três fases da migração. A primeira datava desde os inícios dos tempos até 1960 e com destinos não-europeus (Brasil, Angola e Moçambique). Como causas da migração foram referidas a crise económica, a instabilidade política, devido à implementação da República e a elevada taxa de desemprego. Como justificação para a escolha dos destinos não-europeus em vez de países europeus, foi dada a 1.ª Guerra Mundial. Entretanto, perguntei aos alunos se podia passar para o slide seguinte, ao qual responderam que *Não*.

Depois de ter dado algum tempo aos alunos para passarem a informação relativa à 1.ª fase da migração, segui para a fase seguinte, decorrida entre 1960 e 1973, e marcada pela emigração ilegal, devido à demora dos processos de cidadania e da restrição dos países recetores. Como causas mencionei a degradação das condições de vida em Portugal, a Guerra Colonial em África, o regime e as perseguições políticas durante a ditadura salazarista, o desemprego e o desenvolvimento dos transportes e das comunicações internacionais. Nesta parte, perguntei aos alunos se já tinham passado as informações e todos disseram que *Sim* – apesar da Raquel ter pedido para passar para o slide anterior para passar alguns itens, a que acedi.

Relativamente aos fatores atrativos nos países de destino (Brasil, França, Suíça e Espanha), indiquei o desenvolvimento económico da Europa Ocidental após a 1.ª Guerra Mundial e a necessidade de mão-de-obra barata para a indústria, construção civil e serviços pouco qualificados. Posteriormente referi que, conseqüentemente, Portugal sofreu uma diminuição na população ativa, um aumento da taxa de analfabetismo, a subida de salários e o investimento nas novas tecnologias da indústria, envelhecimento demográfico e a entrada de divisas estrangeiras. Os alunos, ao copiarem este último ano, perguntaram se o que estava escrito era *dívidas* ou *divisas*, que confirmei ser a segunda opção. Perguntei aos alunos se podíamos passar para o slide seguinte e disseram *Não*, de modo que lhes foi dado mais uns segundos para copiarem as informações.

Seguidamente, iniciei a terceira fase. Quando os alunos viram este slide ficaram espantados devido à quantidade de informação que teriam de passar e disse-lhes para não se assustarem (em tom de brincadeira) porque tinham de passar poucas palavras, o que levou a turma a rir. Mostrei que esta fase se tinha iniciado a partir de 1973 e que o saldo migratório passou a ser positivo por causa da diminuição da emigração portuguesa (devido à Crise Petrolífera), das restrições para a imigração e do aumento do desemprego na Europa Ocidental, do fim da Guerra Colonial e, conseqüentemente, da descolonização e retorno dos portugueses. Mais uma vez, dei aos alunos algum tempo para completarem os espaços em branco da ficha

de trabalho, apesar de alguns reclamarem quando lhes foi dito que era preciso passar para o slide seguinte. Entretanto, na década de 80, Portugal vai observar, novamente, um aumento da emigração temporária, em consequência dos acordos de Schengen (1985), do desenvolvimento das infraestruturas e dos meios de transporte, e da entrada de Portugal na CEE em 1986.

Por último, expliquei a última década, 1990, da terceira fase. Portugal passa a ser, simultaneamente, um país de imigrantes, representando estes 3,7% do total da população em 2011 e sendo oriundos dos PALOP, Europa do Leste e da China, e de emigrantes. Estes últimos encontram-se em destinos como Angola, Moçambique e Brasil, e são jovens qualificados.

Como se aproximava o final da aula, os alunos começaram a conversar uns com os outros e aproveitei para fazer a síntese da aula. Para tal, perguntei à Ângela quantas fases tinha a migração portuguesa e esta respondeu *Três*. O Eduardo respondeu que o *Brasil, Angola e Moçambique* foram os destinos dos emigrantes da primeira fase e questionei à Ana uma causa deste fluxo de emigração e esta respondeu *Taxa de desemprego elevada e a instabilidade política e social*. Entretanto, interroguei a turma se a migração foi legal ou ilegal e o Pedro respondeu *Ilegal*, e para referir uma causa deste tipo de migração, ao qual a Ângela e o André responderam a *Guerra Colonial*. Depois perguntei à turma quem queria referir um país de destino na segunda fase da migração. A Micaela referiu a *Suíça* e a Inês *Espanha*. Nesta aula não foram marcados trabalhos de casa e relembrei aos participantes do debate para enviarem *e-mails* com os argumentos que iriam defender. O António, um dos participantes do debate, perguntou se era para enviar um texto escrito ou tópicos e respondi que era como quisessem. O André, que representaria o Técnico da U.E., perguntou o que a personagem poderia argumentar e disse-lhe que poderia dar o exemplo do Durão Barroso, que era português e que era o Presidente da União Europeia. A partir daqui o barulho aumentou e questionei à turma se podia ajudar os alunos para o debate, o que fez com que se calasse. Deste modo, sublinhei que os argumentos não teriam de ser muito elaborados e demos alguns exemplos de argumentos aos participantes.

Fiquei contente por toda a turma se encontrar entusiasmada por participar num debate, o que demonstra que as atividades que fogem à rotina das aulas são bem-vindas, o que para mim foi bastante motivador. Relativamente à forma como os conteúdos da migração portuguesa foram lecionados, a meu ver, podiam ter sido transmitidos em duas aulas de 45 minutos e de maneira diferente, tal como um trabalho de grupo. Mas, devido ao tempo estipulado para lecionar estas aulas, a ficha de trabalho foi o melhor método em que pensei para que os alunos aprendessem este assunto de uma forma eficaz e rápida.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
06 / 05 / 15	50	45' (17:00-17:45)	8.º E
Sumário			
- As consequências e as políticas das migrações.			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> As consequências da migração; As políticas das migrações. 			

Esta aula [ver **Anexo 18**] foi direcionada para as consequências da migração. À medida que os alunos se instalavam na sala de aula, liguei o computador e o projetor. Seguidamente, apresentei o sumário e distribuí o trabalho de casa. Decorreu uma conversa sobre o debate, que se realizaria no dia seguinte, devido ao facto de alguns dos participantes não terem enviado os argumentos via *e-mail*. A Ângela defendeu-se dizendo que não tinha tido Internet nos últimos dias e que por isto não lhe tinha sido possível enviar a parte dela. De qualquer das formas, dei uma segunda oportunidade aos alunos para enviarem os seus tópicos e disse à turma que ninguém iria ser avaliado, apenas que iria decorrer uma simulação de uma situação e, de seguida, recolhi o inquérito.

Como introdução à aula, disse aos alunos o que iria ser tratado e que a aula seria mais leve, com base no diálogo, pois queria finalizar os conteúdos relativos à Mobilidade da Migração, e que teriam de analisar imagens para descobrirem as consequências das migrações. Antes deste exercício, apresentei, oralmente, os três tipos de consequências: demográficas, socioeconómicas e socioculturais. No primeiro slide [ver **Anexo 19**], referente às imagens das consequências demográficas, o Carlos Sousa referiu que nas *Áreas de partida vai existir uma diminuição e consequente envelhecimento da população*. O Dilan mencionou que no *Interior do país havia terras mais desabitadas devido à diminuição da população*. O André disse que *Nas áreas de chegada há mais população jovem e, por isso, o envelhecimento da população diminui*. Depois perguntei a este aluno que se vamos ter mais população jovem nas áreas de chegada, qual seria o outro impacto que iríamos ter, mas o André não soube responder. Foi a vez de a Ângela responder, dizendo que estes *Jovens iriam procurar mais trabalho*, e o Eduardo referiu o *Aumento da natalidade*. Nas consequências das áreas de partida, só o João referiu a *Diminuição da taxa do crescimento natural*. Seguidamente a turma visualizou uma síntese projetada dos impactos que foram referidos e não os copiou para o caderno porque esta se encontrava no manual [ver **Anexo 20**].

Passou-se, depois, para as consequências socioeconómicas. O Eduardo referiu que nas *Áreas de chegada vai haver mais procura de trabalho*, o Pedro referiu que *Nas áreas de chegada vai haver mais desemprego e nas áreas de partida mais emprego*, a Ângela também referiu o *Desemprego nas áreas de chegada*, o João mencionou que *As pessoas procuravam melhores salários nas áreas de chegada*, a Cláudia referiu *Maior possibilidade de emprego*

nas áreas de partida, a Inês Batista achava que *Nas áreas de partida as pessoas iriam procurar melhores condições de trabalho e de vida*, e, por último, o André referiu o *Aumento da população ativa nas áreas de chegada*. Mais uma vez, os alunos visualizaram uma síntese destas consequências.

Seguidamente, foram analisadas as imagens das consequências socioculturais. O André referiu os *Choques culturais e aumento do racismo*, segundo a análise do Eduardo sobre a imagem das ovelhas, esta representava os *Conflitos bélicos*, a Inês disse que *Muitas vezes, nas áreas de chegada, as pessoas que chegam a um país não são bem recebidas, acabando por haver mais guerras, mais confusões e mais choques culturais*, e a Ângela disse que *a presença de várias culturas originava conflitos*. Perguntei, então, à turma o que tinha a dizer sobre a imagem que representava as boas práticas em saúde e o Eduardo respondeu que *Se melhoravam as condições de saúde*. Depois de projetada a síntese dos impactos socioculturais, inquiri novamente a turma se sabia qual a diferença entre racismo e xenofobia, tendo o André distinguido os dois conceitos corretamente. Para que ninguém tivesse dúvidas, o mesmo aluno leu as duas definições que se encontravam no manual, enquanto os restantes colegas destacavam os mesmos. Sobre as práticas de saúde expliquei que os imigrantes tendem a trazer novos projetos e que, por isso, era possível renovar alguns aspetos sociais e culturais.

Passámos, depois, para as políticas de imigração. Recordei que os migrantes oriundos dos países em desenvolvimento têm vindo a aumentar nos países desenvolvidos e que, devido às consequências anteriormente observadas e a outros fatores, os segundos países referidos têm imposto, cada vez mais, restrições à imigração. Sublinhando este facto, uma aluna leu um parágrafo referente aos fatores enquanto a restante turma destacava o mesmo. Entretanto, dei o exemplo da restrição à imigração imposta pela Suíça, onde no ano passado os eleitores votaram a favor destas políticas e que este ano elegeram o contrário, devido às consequências económicas e sociais, e também porque era vantajoso para este país manter relações com a União Europeia devido à migração.

Abordei com os alunos o controlo apertado das fronteiras devido ao aumento da imigração ilegal, e exemplifiquei com a imigração ilegal oriunda do Norte de África que entra no Sul de Itália, os mecanismos que Espanha impôs em Ceuta para lutar este tipo de deslocações, e o controlo que existe entre os Estados da América e o México, através da construção de muros. Neste último exemplo, os alunos visualizaram e ficaram impressionados com as imagens do muro. Os alunos escreveram no caderno que *Uma forma de controlar a imigração são os procedimentos de expulsão e repatriação, e os direitos dos imigrantes*. Questionei os alunos se sabiam qual a diferença de expulsão e repatriação, e ninguém sabia. Deste modo, expliquei que a *expulsão* consiste em expulsar, na área de chegada, um imigrante que cometesse algum ato ilegal, regressando este ao seu país de partida e ficando proibido de entrar na área de chegada perpetuamente. Já a *repatriação* consistia em encontrar alguém

ilegalmente na área de chegada e entrar em contacto com o país de origem para que esta pessoa regressa-se ao ponto de partida. No fim desta explicação, o Eduardo questionou se no caso da repatriação essa pessoa podia voltar à área de chegada, ao qual foi disse que sim, e perguntei à turma se alguém tinha dúvidas mas ninguém se manifestou.

Como já se estava perto do fim da aula, não foi possível efetuar a síntese com os alunos. Contudo, o trabalho de casa foi marcado para a aula seguinte.

Data	Tempo	Ano/Turma
07 / 05 / 15	45' (10:45-11:30)	8.º E
Sumário		
- Debate sobre a decisão de emigrar.		

Foi nesta aula em que decorreu o debate, na disciplina de Educação para a Cidadania, e não foi elaborado nenhum plano de aula. Alguns alunos chegaram atrasados, pois esta aula encontra-se num bloco de 90 minutos, cujos primeiros 45 minutos pertencem à disciplina de Educação Física. À medida que os alunos chegavam e que assistiriam ao debate, entreguei-lhes uma folha com a tabela que teriam de preencher [ver **Anexo 15**]. Os alunos que iriam participar, inclusivamente o Telmo, foram para à frente do quadro com uma cadeira para se sentarem. Uma das participantes, a Catarina, chegou ainda mais atrasada que os restantes colegas porque teve que ir à enfermaria devido a uma dor na anca, o que fez com esperássemos pela mesma para se iniciar o debate. Notei que toda a turma estava entusiasmada por participar numa atividade diferente, o que fez com o clima fosse bastante favorável para este debate. Enquanto esperávamos pela Catarina, um dos participantes perguntou para quem se dirigiam quando estivessem a argumentar, se para o Telmo ou se para a plateia, ao qual respondi para se dirigirem para a plateia, e aproveitei para explicar aos alunos que assistiriam para apontarem os argumentos a favor ou contra, de modo a tomarem atenção ao que os participantes diziam. Como a Catarina estava a demorar bastante, a docente cooperante pediu à Inês Batista para ir à enfermaria ver como estava a aluna, a qual aceitou a ordem. Neste preciso momento, apareceu a Catarina e perguntei-lhe se estava em condições para participar e a mesma disse que *Sim*, pedindo aos colegas para a deixarem sentar numa das cadeiras.

Iniciámos então o debate. Cumprimentei a plateia novamente e a mesma foi informada do que consistia o debate, ou seja, que havia um jovem que estava indeciso sobre a decisão de emigrar para a Alemanha e, por isso, os participantes iriam argumentar a favor e contra da migração do jovem e que a plateia iria ajudar o Telmo na sua escolha. De seguida, os participantes foram apresentados e enquanto decorria a apresentação, a plateia ria-se devido às expressões que os colegas faziam. O primeiro participante apresentado foi o Telmo, seguidamente a mãe do mesmo, o tio, a professora, o empresário na área da restauração, o

membro da Junta da Freguesia, o técnico da União Europeia e, por último, o representante da Associação de Emigrados. Depois das apresentações e para que a turma ficasse a par da situação em simulação, o Telmo leu, em pé, o seu testemunho, que também se encontrava nos guiões distribuídos anteriormente [ver Anexo 14] e nas tabelas que a plateia teria de preencher [ver Anexo 15].

O primeiro participante a argumentar foi a Mãe do Telmo, representada pela Ângela. Esta aluna levou um avental e uma colher de pau como objetos (supostamente a mãe do Telmo seria cozinheira) e foi bastante realista no seu discurso, fingindo que estava a chorar. A aluna começou por cumprimentar e informar a plateia de que estava ali porque o filho queria emigrar para a Alemanha, ao que se opunha. Os argumentos utilizados foram, que o filho não sabia alemão e que, mesmo acompanhado pelo tio, ele não iria conseguir se desenrascar; o Telmo não sabia cozinhar, que ela não poderia cozinhar para ele e que o filho não poderia se alimentar de *fast food* e comida enlatada; perda da vida social e dos amigos; iria ter saudades do filho e que este não tinha pensado nela; e, por último, que o Telmo seria vítima de racismo e que poderia morrer nas mãos dos alemães. No fim do discurso da Mãe do Telmo, agradeceu à mesma e pedi para se acalmar pois ainda não estava nada decidido.

O segundo participante foi o Tio, representado pelo António. Defendeu a emigração do Telmo, por este ser ainda jovem, teria um bom futuro na Alemanha, tal como melhor emprego e melhores salários e que nunca iria viver na pobreza e na miséria; apesar de o Telmo deixar os amigos, professores, a família e a namorada, seria melhor o sobrinho ir com ele para a Alemanha e que, com o tempo, iria arranjar novos amigos e se habituaria à língua; e se o Telmo fosse viver para a Alemanha, podia contar com ele para tudo o que precisasse, e para se adaptar ao novo país e à comida.

De seguida, argumentou a Professora do Telmo, a Catarina. Esta afirmou que é contra a emigração do aluno para a Alemanha porque ele já está aqui, em Portugal, há muitos anos; o Telmo não sabia falar alemão; não gosta e é contra os alemães, porque eles não aceitam as pessoas que não sabem falar a línguas deles; o Telmo iria ter mais sucesso e mais oportunidades em Portugal; e, por último, que o jovem iria perder mais tempo com os novos estudos e com a aprendizagem do alemão, porque não é uma língua fácil de aprender.

Por sua vez, o João, empresário da área da restauração, apoia a ida do Telmo para a Alemanha porque lá tem um bom futuro; na Alemanha os impostos são bastantes mais baixos do que em Portugal, sendo este país um dos países europeus com os mesmos mais elevados; e que o Telmo tem mais possibilidades de arranjar emprego com um bom salário na Alemanha, até porque os salários deste país são mais satisfatórios do que em Portugal. Neste momento, a mãe do Telmo disse que o filho só tinha 14 anos e o Empresário respondeu dizendo que estava a contar com o futuro dele. Depois este último acrescentou que os alemães são conhecidos

pela sua boa hospitalidade, apesar de no passado terem sido conhecidos pelo contrário; e que o Telmo tem tudo para viver uma boa vida na Alemanha.

O membro da Junta de Freguesia, representado pelo Rafael, disse que era contra a partida do Telmo para a Alemanha, pois será menos um habitante em Portugal, sendo mau para a freguesia de Massamá; no futuro, como membro trabalhador, poderá realizar um melhor trabalho porque não terá dificuldade em adaptar-se à língua ou forma de conviver com as outras pessoas; se emigrar, será menos um trabalhador para a economia avançar, será menos uma pessoa a ajudar, aqui em Portugal, os que mais precisam; se for um profissional empreendedor, o país terá menos uma empresa e se permanecer na Alemanha durante muito tempo, irá criar lá família e será menos população em Portugal.

Seguidamente, foi a vez do André falar. Representava o Técnico da União Europeia, tendo-se debatido com outros participantes. Deste modo, o Técnico da U.E. afirmou que é a favor da ida do Telmo para a Alemanha. Perguntou aos participantes o porquê do Telmo ficar em Portugal, pois não percebia este ponto de vista, uma vez que a Alemanha é um país muito mais industrializado, tem mais empresas, vários postos de trabalho e um estrangeiro adapta-se bem, porque em comparação com Portugal, é muito melhor em tudo. Entretanto, perguntou ao Telmo quais as razões para querer ir para a Alemanha e este respondeu porque neste país existiam recursos naturais e várias indústrias e serviços. O André argumentou que a Alemanha é muito rica em recursos naturais, o que em Portugal é muito escasso e que a mãe do Telmo devia pensar no futuro do filho, pois este vai ter que crescer e vai ter que criar uma vida sustentável, o que não irá ser possível em Portugal.

O membro da Junta da Freguesia interveio, dizendo que o Telmo podia criar um emprego e construir uma nova empresa cá em Portugal, e a Professora acrescentou que o seu antigo aluno tinha mais oportunidades de emprego no seu país de origem. O André respondeu que na Alemanha é muito mais fácil criar uma empresa, que o Telmo poderá criar uma empresa na Alemanha e depois expandir essa mesma empresa em Portugal, regressando ao seu país de origem.

A Ângela perguntou como é que o filho ia aprender alemão se ainda estava na escola e o Técnico respondeu que ele poderia falar inglês. A professora interveio, dizendo que acompanha o Telmo há muito tempo e que iria ser difícil para o seu aluno aprender esta língua. O André contra-argumentou que o Telmo teria de ultrapassar esse obstáculo, pois tudo na vida era difícil.

Por último, foi a vez do Representante da Associação de Emigrantes, o Carlos, falar e este afirmou que era contra a ida do Telmo para a Alemanha, porque a saída dele irá ter consequências na economia do país, o prejudicaria a família e a população portuguesa. Pelo não domínio da língua alemã, iria ter mais dificuldades em arranjar emprego, que irá ser uma situação mais precária que em Portugal. Apelou à plateia para pensar como irão ficar os

amigos, a família e a Mãe, pois, na sua perspetiva, irão ficar destroçados de ter o seu amigo e familiar longe.

Depois dos participantes apresentarem os seus argumentos uns aos outros e à restante turma, dei uma oportunidade aos primeiros para se debaterem uns com os outros, pois a Mãe, a Professora e o Técnico ainda tinham muito a dizer. O primeiro participante a aproveitar esta oportunidade foi o Técnico da U. E. que perguntou ao Representante da Associação de Emigrantes porquê estudar em Portugal se depois não se arranja emprego, o qual respondeu que o Telmo ao continuar e ao estudar em Portugal, poderá investir no seu país, enquanto se for para outro país sem falar a língua nativa não irá conseguir ter uma vida estável. O técnico voltou a afirmar que o Telmo poderia estudar cá mas que depois se iria embora. Entretanto, foi a vez de a Professora perguntar ao Técnico para quê o Telmo ir para a Alemanha se ele nem sequer sabia falar inglês, ao qual lhe foi respondido para quê ficar em Portugal se ele não sabe falar português. À Mãe do Telmo foi lhe dada outra oportunidade de falar, e esta disse que conhecia o filho há 14 anos e que este não gostava de países frios.

Também a restante turma teve a oportunidade de expor a sua opinião. A primeira a falar foi a Inês Baptista que concordava com a ida do Telmo para a Alemanha, pois lá poderia aprender, na escola, alemão e inglês, teria mais oportunidades de trabalho, e que a Mãe do Telmo também podia ir viver com ele e nas férias regressar a Portugal.

O segundo aluno a demonstrar o seu ponto-de-vista foi o Eduardo, que concordou com o que o André disse, pois na Alemanha há mais oferta de trabalho e melhores condições de vida, o que faz com o Telmo possa criar lá a sua empresa, ganhe bem e tenha uma casa, podendo sua Mãe visitá-lo. Apesar do Telmo não saber falar alemão nem inglês, tem o Tio que lhe pode ensinar algumas coisas e, por isso, deve emigrar para a Alemanha.

O João também participou e afirmou que o Telmo devia ficar, pois apesar da pouca oferta de emprego em Portugal, iria conseguir arranjar algo, se se esforçasse, atingir os seus objetivos e ficar ao pé da sua Mãe e da Professora de infância. Caso não consiga, poderia ir trabalhar para a Primark, onde há muita oferta de emprego.

O Pedro defendeu que o Telmo devia ir, pois, apesar de ficar longe da Mãe, iria ter muitas vias de comunicação, na Alemanha, para falar com a família. Também aqui poderia criar ou participar numa empresa, porque tem mais oportunidades de trabalho.

Por último, a Cláudia também opinou que o Telmo devia ficar, porque como ele não sabe alemão, irá ser mais difícil arranjar emprego e, que por isso, mais valia continuar em Portugal, ficando assim mais perto da família.

Antes de termos ido a votos, disse à turma que os participantes tiveram uma representação e um desempenho muito bons e perguntei à restante turma que depois de ouvir os argumentos dos colegas e de saberem que há uma pessoa indecisa em emigrar, se achavam a decisão de emigrar fácil de tomar, a qual respondeu, em coro, que *Não*. Disse que o objetivo

deste debate era os alunos terem consciência de que, apesar de saberem que há cada vez mais jovens a emigrar e parecer fácil viver lá fora, que não é simples tomar esta decisão, principalmente no que toca ao abandono da família, a partida para o desconhecido e, também, devido à língua, pois muitos países não prestam muito apoio à integração dos imigrantes. Aproveitei para perguntar aos alunos que participaram no debate quais eram as suas verdadeiras opiniões e, por incrível que pareça, estas correspondiam à opinião das personagens que representaram.

Finalmente, os alunos que assistiram ao debate votaram a favor ou contra a emigração do colega. 14 alunos votaram a favor e 2 votaram contra. A opinião final coube ao Telmo e este decidiu que queria migrar, o que fez a Ângela, que interpretou a Mãe do Telmo, dizer que quando chegassem a casa falavam, e o André (Técnico da União Europeia) comentou que Mãe lhe ia bater. Claro que, aqui, a turma riu-se.

Quis saber o que a turma o que tinha achado do empenho dos colegas ou do debate. A Inês Lameiras achou ser uma atividade séria e ao mesmo tempo muito divertida, que os colegas tinham apresentado argumentos muito fortes, que se notou que eles tinham gostado de fazer esta atividade e que se tinham empenhado bastante. O Eduardo concordou com a colega, que este debate mostrou um assunto que acontece na realidade e que foi bastante divertido, gostou bastante do empenho da Ângela e do facto de ela ter fingido que estava a chorar, e que os colegas tiveram uma prestação muito boa. O João disse que, para um trabalho de uma semana, correu muito bem e que gostou da forma como os colegas apresentaram, principalmente a Mãe e a Professora.

Do meu ponto de vista, seria importante e motivador para toda a turma saber a nossa opinião sobre o debate. Como tal, felicitei o Telmo, pois foi a partir deste aluno que consegui organizar esta atividade, os alunos que participaram no debate pelo empenho, originalidade dos argumentos e também pela naturalidade com que discursaram, e, por último, a restante turma por ter participado neste debate e por ter respeitado o desempenho dos colegas. Disse que esta atividade foi muito enriquecedora para a turma e que tinha sido um momento de descontração.

Depois dos alunos participantes se terem sentado nos respetivos lugares, e como se aproximava o fim da aula, distribuí chocolates pelos alunos, o que os deixou muitos contentes, como é normal nestas idades.

Esta é, sem dúvida alguma, uma das atividades que quero realizar com outras futuras turmas, pois esta é uma forma encontrada para os alunos interpretarem a realidade. Conseguiram aprender que não é fácil defender argumentos diferentes dos nossos e que olhando para os pontos fracos e fortes, não é fácil decidir se se deve emigrar ou não. Penso que esta foi uma atividade que contribuiu bastante para a sua educação geográfica.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
08 / 05 / 15	51	45' (16:00-16:45)	8.º E
Sumário			
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para o teste. - Correção da ficha de trabalho. - Conclusão dos conteúdos relativos à migração. 			

Esta aula foi lecionada pela Professora Cooperante Teresa Zêzere, em que foram indicados aos alunos os conteúdos que sairiam no teste e que se corrigiu a ficha de trabalho realizada no dia 17 de abril.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
13 / 05 / 15	52	45' (17:00-17:45)	8.º E
Sumário			
- A diversidade cultural: fatores de identidade.			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura; ▪ Identidade cultural; ▪ Religião; ▪ Língua; ▪ História; ▪ Património arquitetónico; ▪ Usos e costumes. 			

Nesta aula [ver **Anexo 21**] iniciei aos conteúdos relativos à Diversidade Cultural. Como antes desta aula os alunos se encontraram no intervalo, esperei que entrassem na sala de aula, se instalassem nos respetivos lugares e tirassem da mochila o material necessário para a disciplina de Geografia. De seguida, apresentei o sumário. Perguntei à turma se era necessário repetir o sumário e alguns disseram que *Sim*, o que fiz. Distribuí o trabalho de casa e confirmei se todos os alunos o tinham recebido. O sumário foi dito no início de todas as aulas para que os alunos tivessem dito uma ideia do que ia ser lecionado.

Informei a turma que se iria iniciar uma nova temática relacionada com as migrações, a Diversidade Cultural. Lembrei que as pessoas tinham cada vez mais contacto com outras culturas e perguntei aos alunos quais as culturas com que tinham contacto, os quais referiram a chinesa, africana, asiática, cigana e brasileira. Seguidamente, inquiri o que entendiam por cultura, uma vez que este tema era tão falado (à medida que os alunos respondiam, escrevia no quadro as palavras-chave). Deste modo, a Catarina respondeu que era o *Modo de vida das pessoas*; o Carlos referiu as *Festividades e os costumes*; a Cláudia mencionou a *Identidade*; a Ângela referenciou a *Raça*. Os alunos mostraram-se reticentes em responder, por isso, foi necessário incentivá-los a dizerem mais palavras sem vergonha. A Ângela participou outra vez

e indicou a *Gastronomia e a língua*; o André aludiu o *Vestuário*; o Manuel apontou o *Conhecimento e a Religião*; e, por último, a Inês disse a *Alimentação*. Comentei que os alunos acertaram quase todos, pois quando se falava em *cultura*, esta refere-se a um conjunto de vários fatores, tais como ideias, valores, religião, língua, tudo o que é passado de geração em geração numa determinada população, povo ou civilização, com tendência a mudar ao longo do tempo. Por isso, questionei os alunos se achavam que os avós, em comparação com eles próprios, teriam recebido a mesma cultura, pelo que responderam que *Não*, dando-se o exemplo da gastronomia, em que os avós não tiveram acesso à *fast food*, como o McDonald's, o Pans & Company ou a Pizza Hut, e da religião, em que os avós receberam uma educação católica e os alunos não. Nesta parte, a Ângela disse que a *Avó frequentou um colégio de freiras*. Mais uma vez, reforcei que a cultura é um conjunto de vários fatores que são passados de geração em geração num determinado povo, havendo povos com determinadas características. Estava aqui a referir-me à identidade cultural. Perguntei aos alunos se achavam que a identidade cultural de Portugal, a nível de língua, de religião, de costumes é a mesma que a da China, ao qual responderam que *Não*. O mesmo se perguntou em relação à Arte, mas aplicada ao Japão. Aqui, alguns alunos referiram que a Arte que se destacava no Japão era o *Origami*, o Telmo mencionou o *Kung Fu* e o António indicou o *Sushi*. Também referi que a forma como o Homem aproveita o meio natural é um fator de identidade e, seguidamente, questionei os alunos que caso se falássemos da agricultura na China, qual era a imagem que lhes surgia e estes referiram, em conjunto, o *Arroz*. O António referiu o *Arroz xau xau*, o que fez a turma rir. E se falássemos do Norte de Portugal, qual seria o aspeto de que eles se lembrariam? Alguns alunos responderam o *Vinho tinto*.

De seguida, os alunos realizaram um exercício em que teriam de observar algumas imagens e identificar os fatores que contribuem para a identidade cultural [ver Anexo 22]. À medida que os alunos descodificavam os fatores, iam registando no quadro e no caderno diário. Quando apareceram as imagens referentes à religião, alguns alunos levantaram logo os braços para participarem. A primeira a responder foi a Inês Baptista que referiu a *Religião* e foi escrever este fator ao quadro. Expliquei que, de facto, a religião é um dos fatores que tem mais peso nas culturas e nas sociedades, pois não só interfere na organização social, mas também na política. Aqui referi que há governos que se baseiam na religião para impor algumas leis, como acontece nos países islâmicos. De seguida, os alunos visualizaram uma projeção, que também se encontra na página 120 do manual, sobre a distribuição das principais religiões no mundo. Enquanto os alunos analisavam o mapa, perguntei quais são as principais religiões do mundo, ao que o Eduardo respondeu a *Católica*, o Dilan mencionou os *Muçulmanos sunitas* e o António indicou *Nenhuma religião predominante*. Nesta intervenção, expliquei aos alunos que no caso da China, que apresenta o item referido pelo António e o Budismo, não há uma religião oficial, o que não impede as pessoas de praticarem a sua própria fé e que nas áreas

onde não existe a predominância de uma religião, podem haver chineses cristãos. O Pedro referiu a *Religião indígena*, mas disse que esta não era das mais principais; o Eduardo participou novamente e disse as *Siques*; por último, a Ana declarou os *Protestantes*, à qual expliquei que esta um dos ramos do Cristianismo. Para finalizar, afirmei que as religiões Cristã, Budista, Islâmica e Judaica são as mais seguidas no Mundo. Perguntei se alguém tinha alguma questão, mas ninguém respondeu.

Passei, entretanto, para o fator da língua. A imagem deste foi bastante clara e a aluna que adivinhou foi a Ângela, indo escrever o mesmo ao quadro. Disse, depois, que este fator é o meio de expressão e de comunicação que há entre as pessoas e os povos, e que apesar de não estar apresentada no slide, referi a língua gestual, também variando esta de país para país. Também foi visualizada uma projeção sobre a distribuição das línguas pelo mundo e enquanto os alunos a observavam, perguntei-lhes quais os fatores que contribuíram para esta distribuição. O André respondeu os *Descobrimientos*, ao qual acrescentei que a colonização contribuiu para a difusão de várias línguas e que era por isto que no Brasil, Angola e Moçambique se fala português. O António indicou os *Fluxos migratórios*, em que acrescentei que há línguas que se vão difundindo e vão tornando mais faladas do que outras. Aqui, informei a turma de que no próximo ano letivo seria obrigatório, no Ensino Primário, os alunos aprenderem mandarim e o António questionou *Se também era obrigatória no 3.º Ciclo*, respondi-lhe que não e este mostrou-se bastante aliviado. O Eduardo perguntou *Se esta opção, do Ensino Primário aprender mandarim, estava relacionada com a economia ou também tinha a ver com os fluxos migratórios* e respondemos que tem a ver com as duas causas. Para que a turma entendesse o porquê de se ensinar obrigatoriamente algumas línguas, perguntei qual a língua que é obrigatória falar internacionalmente, os alunos responderam em coro *Inglês* e, seguidamente, questionei o porquê, ao qual os alunos responderam *Porque o Reino Unido e os Estados Unidos da América são potências económicas mundiais*. Depois perguntei qual a língua que era obrigatória falar internacionalmente entre os séculos XVI e XIX, e o André respondeu *Francês*. Então, expus que muitas vezes estava relacionado com as potências e inquirei à turma se alguém tinha alguma questão ou comentário mas ninguém respondeu. Regressámos à análise da projeção sobre a distribuição das línguas e questionei sobre quais são as três línguas mais faladas no mundo. O Eduardo respondeu *Inglês e Espanhol*, o Pedro indicou o *Árabe*, a Inês Baptista mencionou novamente o *Inglês*, o André mencionou o *Russo* (ao qual foi dito que não era das mais faladas). Depois perguntei sobre o mandarim e alguns alunos responderam que *Não é muito falada* e outros *Mais ou menos*. Informei os alunos que o português também é uma das mais faladas no mundo e, para que ocorresse um momento de descontração, que esta se encontra no ranking das línguas mais difíceis do Mundo, o que deixou os alunos muito surpreendidos – e o António perguntou qual é a mais fácil, ao que respondi que é o *Inglês*.

Relativamente às imagens correspondentes ao fator história, inquiri o que é que o Coliseu tinha em comum com as Pirâmides do Egito e com a Grande Muralha da China, e o Tomás respondeu *Monumentos*. Depois perguntei ao que é que se associam os Monumentos, e o André respondeu *História de um país* e foi escrever este fator ao quadro. Enquanto o mesmo se encontrava no quadro, disse que, de facto, este fator é um dos que tinha mais peso. Para que os alunos entendessem, questionei se caso a Itália ou a Grécia fossem mencionadas, do que é que os alunos se lembrariam, ao qual alguns responderam *Templos*, outros *Cultura Clássica e Imperadores*. Em relação ao Egito, alguns responderam *Faraós* e outros *Pirâmides*. No caso português, alguns alunos responderam *Reis*, o António referiu o *Benfica* (o que fez a turma rir) e o Eduardo Marcelo mencionou a *Falta de dinheiro*. Depois disse se não se lembrariam dos castelos medievais que foram construídos durante a Reconquista e a turma respondeu que *Sim*.

Em relação ao slide do fator património arquitetónico, os alunos mostraram dificuldades em responder. Por isso, perguntei qual é o fator comum entre o Palácio da Pena, a Sagrada Família e o Palácio de Versalhes. A Catarina respondeu *Reis*, o Carlos mencionou *Dinheiro e Luxo*, o Eduardo, ao ouvir a resposta do colega, referiu *Socioeconómicas*. Entretanto, a Inês Lameiras disse *Monumentos importantes* e aproveitei para questionar que quando os alunos olham para um monumento, o que é que observam no seu exterior, ao qual o Gonçalo respondeu *Natureza* e foi dito que não, pois teriam de observar o monumento. O Eduardo referiu o *Local onde o monumento estava situado*, e a Inês Batista disse *A maneira como fazem os monumentos*, à qual foi questionado então do que estávamos a falar mas esta não se soube explicar, até que o João respondeu *Arquitetura* e alguns colegas perguntaram como é que ele sabia. Enquanto este escrevia o fator no quadro, interroguei a turma se quando passeia por uma cidade não reparava na arquitetura dos prédios e dos monumentos, mas só a Cláudia afirmou que *Sim*. Sublinhei que a arquitetura é um dos fatores que mais se ressalta numa cultura, pelo que questionámos os alunos se achavam que este fator era comum entre Portugal e um país árabe, ao que responderam que *Não*.

Seguidamente, foram analisadas as imagens relativas com os usos e costumes, tendo este slide originado alguma agitação entre a turma, nomeadamente as representações da mulher tailandesa e da Tribo Surna. Para que os alunos ficassem esclarecidos sobre estas imagens, disse que na Tailândia, nas culturas mais tradicionais, quanto maior fosse o pescoço, mais sensual era considerada a mulher, o que levou um aluno a comentar *Quem é que acharia aquilo sensual*. Também expliquei que caso estas mulheres retirassem as argolas, morriam devido à falta de força que o pescoço tinha para aguentar a cabeça. Aqui o António perguntou *Se elas vivem com aquilo*, ao qual foi respondido que sim, o que fez com que algumas alunas ficassem espantadas. A Catarina pôs o braço do ar e respondeu *Usos e Costumes* e foi expor o mesmo ao quadro. Como reparei que a imagem da Tribo Surna tinha causado alguma

polémica, informei que quem utiliza os pratos na boca são as mulheres, pois demonstrava a sua riqueza (quanto maior fosse o prato, mais rica aquela mulher seria) e que, também, é considerado um símbolo de beleza. A Inês Baptista referiu a *Gastronomia*, à qual informou que também esta varia de cultura para cultura e que as pessoas têm cada vez mais contacto com gastronomias de outras culturas. Também acrescentei que as tatuagens, que é tão comum os alunos verem-nas nas pessoas, são consideradas um símbolo da cultura ocidental. Perguntei se alguém tinha dúvidas e o António questionou o que eram *Os desenhos na mão*. A este aluno respondi que este adorno é feito nas mulheres indianas quando se casam e que se chama Henna, apesar de também haver mulheres que os desenhavam por acharem graça. A Catarina perguntou pelo *Cumprimento árabe*, à qual respondi que os muçulmanos se cumprimentam com dois beijos na cara, ao contrário dos homens ocidentais. A Ângela perguntou se eram *dois beijos na cara ou na boca* e disse com dois beijos na bochecha. O António perguntou seguidamente *Se em Paris os homens não se cumprimentavam com três beijos*, ao qual foi dito que a quantidade de beijos nesta cidade variava com as áreas, e a Catarina referiu que *Na Rússia também as pessoas se cumprimentavam com três beijos*.

Como os alunos iam ter um teste no tempo seguinte, achei que esta aula deveria acabar 5 minutos mais cedo para poderem preparar as mesas e o material.

Foi uma aula que correu muito bem, pois através do diálogo, da análise de imagens e de pequenas informações que os alunos não sabiam, foi possível captar a atenção e o interesse da turma.

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
15 / 05 / 15	53	45' (16:00-16:45)	8.º E
Sumário			
- Ficha de avaliação			

Não elaborei um plano de aula para este dia, pois os alunos limitaram-se a receber, realizar e entregar o teste. Este Teste Sumativo [ver **Anexos 23**] está dividido em duas partes, em que a primeira foi executada pela professora cooperante e disse respeito à Distribuição da População, enquanto a segunda foi elaborada por mim, constituiu 80% do teste e abordava os conteúdos da Mobilidade da População.

Relativamente à classificação dos alunos [ver **Anexo 24**], não houve nenhuma classificação abaixo de 57%. Uma aluna atingiu o Muito Bom (92%), 11 alunos conseguiram o Bom (entre 74,3 e 87%) e os restantes alcançaram o Suficiente (entre 57 e os 74%).

Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
20 / 05 / 15	54	45' (17:00-17:45)	8.º E
Sumário			
<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão da aula anterior. - Problemas resultantes e o respeito pela diversidade cultural. - Conversa com os alunos sobre as últimas aulas. 			
Conceitos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituições. ▪ Técnicas. ▪ Etnia. ▪ Organização social; ▪ Globalização. ▪ Fundamentalismo religioso; ▪ Genocídio. 			

Esta foi a minha última aula lecionada e os conteúdos relativos à Diversidade Cultural foram finalizados [ver **Anexo 25**]. Tal como nas aulas passadas, esperei que os alunos se instalassem e tirassem o material necessário, expus o sumário da aula anterior e o da que está a ser descrita.

Seguidamente, revimos alguns conteúdos lecionados na aula passada e à medida que os alunos respondiam, escrevi os fatores no quadro. Pedi ao Telmo para referir um fator da identidade cultural e este respondeu *Religião*. Já a Micaela referiu a *Língua*, a Inês disse, incorretamente, a *Gastronomia* e a Ângela não respondeu. A Ana mencionou a *História*, o colega do lado, o Pedro, os *Usos e costumes* e o Eduardo indicou a *Arquitetura*. Perguntei à turma se faltava mais algum fator, o António respondeu o *Vestuário* e o André referiu a *Gastronomia*, aos quais informei que faziam parte dos usos e costumes.

O exercício que os alunos iniciaram na aula anterior foi finalizado depois das revisões [ver **Anexo 26**]. Assim, partimos para a análise das imagens referentes às instituições, pelo que questioneei a turma sobre o que o Parlamento Português tem em comum com a Sede da ONU e com o Tribunal de Haia. A esta questão, o Telmo respondeu *Justiça* e, depois, perguntei ao que é que podíamos associá-la – ninguém respondeu. Para ajudar os alunos a descobrirem o fator, disse que podia ter posto imagens, por exemplo, da Casa Pia ou da Cruz Vermelha mas, mesmo assim, a Catarina referiu, incorretamente, a *Arquitetura*. A Cláudia mencionou a *Solidariedade*. Perguntei, novamente, ao que é que se podia associar a solidariedade e a justiça, ao que alguns alunos responderam aos *Cidadãos*. O Tomás entretanto adivinhou e escreveu no quadro *Instituições*. Enquanto isto decorria, mencionei que existem instituições que nos fazem identificar um país, uma cidade ou uma região.

Por último, observámos as representações das técnicas, em que os alunos teriam de adivinhar qual o fator comum das imagens. O Dilan levantou o braço e disse *Habitação*, e o Eduardo referiu a *Cultura*. Deste modo, perguntei à turma se a cabana africana e a casa típica

da Madeira tinham construções iguais, respondeu que *Não* e questionei o porquê, ao qual o André respondeu, acertadamente, *Técnica*. Enquanto este escrevia, expliquei que a forma que os grupos humanos encontram para se adaptarem ao meio, ao clima ou ao relevo é algo que também serve como fator de identidade cultural e, daí, termos exposto o cultivo de arroz na China. Perguntei se alguém tinha alguma questão mas ninguém respondeu. Foram expostos, oralmente e sem imagens, outros fatores de identidade cultural, tais como a etnia e a Organização Social. Neste último fator dei o exemplo da organização social da Índia, cuja sociedade está organizada em cinco grupos sociais, designados por *castas*. À medida que estes fatores foram expostos, os alunos escreveram-nos no caderno. Foi necessário chamar o Telmo e o Pedro à atenção, pois não estavam a passar os fatores. O Eduardo disse que não tinha entendido o conceito de *Etnia*, pelo que lhe expliquei que este fator é a cultura partilhada por um determinado grupo, havendo pessoas que não gostam de utilizar o termo *Raça*, pois este está mais relacionado com as características físicas, preferindo empregar o conceito *Etnia*, uma vez que este não só identifica a cultura mas também as características físicas. Perguntámos se todos tinham ficado esclarecidos e disseram que *Sim* em coro.

De seguida, perguntei aos alunos se também eles não adquirem fatores de outras culturas mas ninguém respondeu. Por isso, pedi aos alunos para refletirem sobre a própria cultura e usos e costumes, e se achavam que estes fatores eram cem por cento portugueses, ao que responderam *Não*, embora um bocadinho reticentes. Perante esta resposta pedi para darem exemplos. A Cláudia referiu os *Gostos musicais e os artistas*, e, para que os alunos entendessem a mensagem, questionei se o quizomba era um estilo musical tipicamente português e alguns jovens responderam que *Não*. Inquiri depois quantos alunos gostavam deste estilo musical e mais de metade da turma levantou o braço e disse que tinham conseguido se adaptar e adquirido este fator cultural africano. Pedi que indicassem outros fatores culturais que os alunos achavam que tinham adquirido e o Eduardo mencionou a *gastronomia*. Pedi um prato para exemplificar, o qual referiu o *Sushi* e a Inês Baptista disse *comida indiana*. A Ângela mencionou a *Língua* como fator, ao que acrescentei que cada vez há mais tendência para adquirir estrangeirismos, tais como *fast food* e *buylling*. O António acrescentou o *Surf*, um outro aluno referiu o *calão* e o André referiu o *Halloween* como festividade. Entretanto, questionei qual o fenómeno que tinha contribuído para este conhecimento de fatores de identidade de outras culturas e a Inês Baptista perguntou se podia responder com dois exemplos, referindo que *As pessoas de outros países, os imigrantes, vêm ou quando emigramos, vamos ter de certeza outros costumes* e que *A televisão também ajuda a termos outros fatores*. Depois desta aluna responder, disse que ela se estava a referir ao processo de aculturação, ou seja, quando as pessoas da cultura dominante adaptam comportamentos ou fatores de identidade cultural das culturas minoritárias. À medida que explicava este conceito, a aluna ia dizendo *Sim*. A Ângela pediu para falar e disse que a *Internet* contribui para a difusão

de outras culturas e o Carlos acrescentou as *Migrações*. Expliquei aos alunos que juntando os fatores que tinham referido, se estava a falar de Globalização e questionei se sabiam do que se estava a falar e ninguém respondeu. Como tal, pedi à Micaela que lesse o conceito de globalização que se encontra no manual e que os colegas sublinhassem a mesma definição simultaneamente. Seguidamente, informei que os meios de comunicação, como os filmes, a internet, os telemóveis, fazem com que as pessoas adotem comportamentos ou fatores de outras culturas, como a gastronomia e a língua (como tinha dito a Ângela e muito bem), e o facto de se estar em contacto com outros povos. Por exemplo, quando Portugal recebeu imigrantes chineses, as pessoas contactaram mais com alguns aspetos das culturas orientais, como estátuas de divindades e gastronomia. Também referi as empresas transnacionais e neste ponto expliquei que tipo de empresas são estas, pois também contribuem para a difusão de fatores culturais. Para que os alunos entendessem o que estava a dizer, dei o exemplo da empresa da Apple. Perguntei se todos a conheciam e a turma respondeu que *Sim*, e questionei qual a origem da mesma empresa, o que originou alguma agitação na turma pois houve alunos que responderam *Maçã*, pois confundiram a origem com o logótipo. O Eduardo percebeu a pergunta e respondeu *Americana*. Depois expliquei que a expansão da mesma empresa nos países em desenvolvimento iria ter consequências culturais, pois os seus habitantes também iriam ter acesso aos produtos da Apple e adquirir alguns aspetos culturais da cultura ocidental, através da utilização das aplicações e da Internet. Também exemplifiquei uma empresa de vestuário, a Zara, como difusora de culturas, pois ao apostar na mão-de-obra mais barata dos países em desenvolvimento, faz com que esta população também aposte na moda em voga.

Mencionei igualmente que olhando à escala mundial, há uma cultura que se impõe cada vez mais, através dos meios mencionados, sendo esta a cultura ocidental, ditada pelas potências mundiais, tal como os E.U.A. Para que os alunos entendessem melhor esta informação, mencionei alguns exemplos. Referi que há cada vez mais países a adotarem fatores da cultura ocidental, tais como a comida *fast food*, expressões linguísticas, música (e aqui foi referido o Hip-Hop e o Rap), o que originava algumas discussões, pois há autores que afirmam que a globalização tende a fazer desaparecer alguns aspetos culturais dos países, enquanto outros defendem o contrário, que as várias culturas são cada vez mais difundidas. Aproveitei para perguntar aos alunos o que achavam deste assunto e os únicos a responderem foram o Carlos e a Cláudia. O primeiro disse que *Achava que tendiam a desaparecer, pois as pessoas quando são diferentes, tendem a adaptar-se a este mundo*, exemplificando que *quando assistimos a um espetáculo, podemos não gostar muito mas batemos palmas no fim só para não nos sentirmos mal com o resto*. Do ponto de vista da Cláudia, *Como os países viam que a cultura ocidental se estava a espalhar, também queriam investir mais na sua cultura, por isso a cultura do próprio país pode desenvolver-se mais perante a cultura ocidental*.

Partimos depois para os conflitos culturais. Esta parte teve que ser mais expositiva, pois aproximava-se o fim da aula e ainda era necessário informar os alunos que esta seria última aula lecionada e a docente cooperante ainda tinha que falar com a turma sobre uma saída de campo ao Jamor. Deste modo, expliquei as causas que podem originar estes conflitos, tendo sido mencionadas:

- A repressão de minorias étnicas, isto é, o facto da cultura dominante tirar alguns direitos da cultura minoritária. Neste ponto, exemplifiquei os países muçulmanos, onde as mulheres são consideradas uma minoria étnica, por terem menos direitos;
- O fundamentalismo religioso, a defesa da religião faz com que exista conflitos culturais e religiosos, como acontece com o Estado Islâmico;
- Os conflitos étnicos, grupos sociais que pertencem a culturas diferentes tendem a chocarem-se, não havendo qualquer entendimento, em que exemplifiquei o Holocausto;
- Por último, referimos a globalização, que faz com que, muitas vezes, se tenda a discriminar ou a diminuir outras culturas.

Para que os alunos entendessem como é que estas causas se manifestam, mencionei quais as formas como a intolerância cultural se manifesta:

- Crimes de ódio e violência xenófoba, isto é, perseguições racistas;
- Terrorismo, como aconteceu com o 11 de setembro de 2001. Pode ser um terrorismo religioso, como acontece com as perseguições de pessoas que seguem uma religião, mas também pode ser a nível cultural
- Conflitos étnicos, isto é, choques que existem entre grupos. Aqui foram referidos os conflitos existentes na África do Sul, devido às questões raciais entre os sul-africanos e os descendentes dos ingleses;
- Guerras nacionalistas, por outras palavras, regiões de um determinado país que não se identificam com a política e cultura, tal como acontece entre o País Basco e Espanha.

Para finalizar os conteúdos programáticos, e porque faltavam poucos minutos para a aula acabar, disse que para estes problemas não se agravarem, há que respeitar as várias culturas dos vários povos, ter conhecimento para não existirem atitudes racistas ou xenófobas, defender quem é de uma cultura diferente e integrar as pessoas pertencentes a outras culturas na sociedade dominante. Também se referiu que, apesar de termos respeito pelas outras culturas, há práticas que as próprias organizações tendem a acabar com elas, como acontece com o casamento infantil nalguns países muçulmanos. Nesta parte, perguntei a estes jovens se já tinham imaginado raparigas e rapazes com a mesma idade dos alunos casarem com pessoas muito mais velhas, com 40 a 50 anos, e a turma faz um ar surpreendido. Questionei se alguém tinha alguma questão mas ninguém respondeu.

Por último, enunciei à turma que queria ter uma conversa sobre as últimas aulas. Como os alunos sabiam, só estava a dar aquelas aulas temporariamente, que esta tinha sido a última aula e que a minha parte já tinha acabado, o que levou os alunos a exclamarem *Não*. Tive a necessidade de dizer três coisas à turma por esta experiência ter corrido tão bem. Agradei o facto de os alunos terem colaborado nesta experiência, pois tinha sido de facto muito bom para mim. Pedi desculpa por ter falhado nalguma coisa, tanto a nível científico como a nível pessoal, e se tinha ultrapassado algum limite com eles, não tinha sido por mal, pois nunca tinha tido a intenção de os ofender. E, por último, dei os parabéns a estes alunos por, nestas aulas, terem sido extremamente educados, por se ter visto que têm bases e princípios. Em relação às aulas, por saber que já se estava no final do ano letivo e que os alunos se encontravam cansados de estudar, disse que fiz o máximo para que esta pequena experiência fosse descontrainda, que todos os alunos participassem e que esperava que todos os alunos tivessem gostado. Seguidamente, entreguei o inquérito sobre a minha prestação aos alunos para preencherem, cujos resultados vamos mostrar no capítulo seguinte.

1.3.1. As reflexões sobre o desenvolvimento das atividades escolares

A experiência foi bastante enriquecedora para a minha formação, pois, ao permitir-me maior contacto e a reflexão sobre a realidade que me espera na vida profissional.

Não obstante estar perante um facto óbvio, tive a excelente oportunidade de lecionar a duas turmas – uma em cada semestre – e de confirmar, por mim mesma, que, de facto, as turmas não são iguais; têm comportamentos diferentes e, por isso, a forma de lidar com os alunos tem de ser necessariamente diferente.

No que toca às unidades didáticas lecionadas, senti-me razoavelmente preparada quanto aos conteúdos científicos: o principal desafio colocou-se em relação estratégias de ensino mais adequadas à mobilização dos alunos. Lamento não ter sido mais original nas estratégias a aplicar – como por exemplo, trabalhos de grupo, visualização de documentários, filmes, entre outros – e não ter referido associações ou instituições que tratem das temáticas da Mobilidade da população e da Diversidade cultural. No entanto, podendo lecionar um número limitado de aulas, a nossa grande prioridade – minha e da docente cooperante – foi a de dar oportunidade aos alunos de explorarem as bases das temáticas referidas, para assim compreenderem mais facilmente a realidade que os rodeia, de modo a conseguirem ser cidadãos geográfica e socialmente conscientes.

Relativamente às metodologias adotadas, entendi ser mais benéfico, do ponto de vista pedagógico-didático, optar por mais do que uma. Houve aulas que acabei por desenvolver de forma mais expositiva, enquanto outras permitiram uma abordagem mais construtivista.

Estas são as metodologias com as quais me sinto mais confortável a trabalhar e que, segundo a minha sensibilidade e a pouca experiência por mim ainda adquirida, vão ao encontro das necessidades de despertar o interesse dos jovens enquanto aspirantes a adultos mais conscientes da sua cidadania. De facto, estes têm cada vez mais acesso a informação tão vasta e diversificada, o que torna bastante complexa, para um professor com pouca experiência, a tarefa de lecionar conteúdos de que eles já ouviram falar, ou sobre os quais leram algures, e cativá-los para a aquisição de conhecimento.

Na última turma, em que centrei a experiência letiva em que centro este relatório, observei que os melhores alunos tiveram mais dificuldade em se adaptar a um modelo de inspiração construtivista do que os alunos médios. Talvez porque os melhores alunos, os melhores sucedidos no sistema, estejam habituados a ver o professor no papel principal, enquanto os alunos médios se mostram mais recetivos a atividades que fujam da metodologia tradicional.

A comunicação verbal emerge como essencial. O diálogo surge como instrumento privilegiado dessa mesma comunicação: perguntar e responder a todas as dúvidas, saber ouvi-los, dar-lhes a oportunidade de expressarem as suas ideias, sem censuras, sem prepotências, com firmeza de comando, até porque o que pode parecer demasiado óbvio para um professor, não tem de o ser necessariamente para um aluno. Ao abordar com os alunos informações dos conteúdos estipulados pelo currículo, ao analisar imagens que reproduzem a realidade, verifiquei que os alunos interpretam diferentemente o mundo que os rodeia e que nem sempre esta interpretação é a mais lógica. Por último, a realização de exercícios de aplicação é a forma mais eficaz de se verificar se os alunos têm, ou não, dúvidas acerca dos conteúdos.

A pedido da professora cooperante apliquei alguns trabalhos de casa. No entanto, questiono-me se, uma vez que os alunos passam o dia com aulas, saem ao final da tarde e cansam-se com as deslocações entre a escola e as casas, será correto, da parte de um professor, marcar trabalhos de casa para estes serem realizados à noite. Suponho que não e suponho que é preferível os alunos realizarem os exercícios em sala de aula, como forma mais eficaz de garantir um satisfatório aproveitamento escolar.

A relação afetiva com os alunos foi, sem dúvida alguma, muito gratificante. Logo desde o início, foi minha preocupação demonstrar simpatia e segurança, o que terei conseguido. Tal terá contribuído para que uma boa parte dos alunos se mostrasse bastante participativa. À medida que as aulas foram sendo lecionadas e, principalmente, depois da atividade do debate, verifiquei que alguns dos alunos mais tímidos se foram espontaneamente envolvendo mais e, observando que eu lhes respondia a todas as questões, passaram a expor

as suas dúvidas com mais à vontade. Admito que este facto se deva ao reforço positivo que os alunos detetaram da minha parte. Tive um particular cuidado em evitar afirmações que pudessem ferir a sensibilidade de aluno da turma com pais divorciados e com os quais não mantêm contacto.

Tomei a liberdade de, no final das aulas, realizar inquéritos junto dos alunos para que avaliassem a minha prestação. Alguns alunos assinalaram o seu agrado por eu não gritar no decurso das aulas. Isto já tinha acontecido com as turmas anteriores onde exerci a prática profissional supervisionada e foi notado pelo Professor Doutor Sérgio Claudino do IGOT-UL, quando observou a minha aula. Deste modo, questiono-me se os alunos não estarão habituados a uma relação pedagógica menos afetuosa e se esta será a forma mais adequada de estabelecer a relação professor-aluno.

Finalmente, creio ter chegado o tempo de retirar algumas conclusões:

- É possível fazer-nos ouvir, sem recorrer a um tom de voz estridente e agressivo;
- Os afetos são uma componente indispensável de uma pedagogia eficaz;
- Saber ouvir é uma condição elementar da comunicação;
- Construir valores é parte integrante de construir aprendizagens;
- Prepotência não é sinónimo de firmeza;
- Os alunos são a razão de ser de um professor;
- Ensinar não é uma profissão no sentido formal dos termos, é, em grande medida, uma missão;
- Longo, muito longo, é o caminho que vou ter que percorrer.

1.4. A avaliação formativa e sumativa

A avaliação, apesar de estar quase sempre presente nas decisões do ser humano, é um processo complexo de conceber e executar, principalmente na profissão docente.

A geógrafa e especialista em ensino de Geografia Mérenne-Schoumaker (1999, p. 200-201), com uma filiação clara na escola francófona, afirma que a **avaliação** é:

a apreciação quantitativa ou qualitativa de uma aprendizagem em função de objetivos previamente estabelecidos e/ou de uma decisão a tomar [...]

A avaliação faz parte integrante das aprendizagens e está assim intimamente ligada aos objetivos e métodos de ensino. A avaliação pode também ter como finalidade a promoção dos alunos [...] Tornar-se assim um instrumento ao serviço do sucesso dos alunos.

Mérenne-Schoumaker valoriza, pois, a avaliação como o cumprimento de objetivos de aprendizagem previamente definidos e será menos feliz quando considera que a avaliação *pode também ter como finalidade a promoção dos alunos* – a avaliação pretende, ou deve pretender, sempre, a promoção dos alunos. Na mesma linha, de verificação do cumprimento dos objetivos, Monteiro (2001, p. 119) afirma que a avaliação é o *processo que permite ao professor reconhecer se os objetivos educacionais que previamente definiu, foram ou não atingidos pelos alunos*, centrando claramente a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, Proença (1992, p. 144) sublinha que *a avaliação pode considerar-se como um processo contínuo e sistemático que permite detetar em que medida os objetivos educacionais foram atingidos*, como que destaca o carácter continuado e formativo da avaliação. Este carácter sistemático da avaliação é retomado por Valadares e Graça (1998, p. 45), para quem a avaliação é o *processo sistemático e planificado de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões* – o que põe a tónica no carácter não espontâneo da avaliação e na sua relevância prática para a tomada de decisões. Arends (1995, p. 552), por seu turno, considera que é um *Processo de recolha de um grande leque de informação sobre os alunos e as salas de aula com o objetivo de tomar decisões acerca da instrução* – com o que valoriza o carácter prospetivo e prático da avaliação. Assim, com várias cambiantes, a avaliação surge como um processo sistemático, planeado, de avaliação das aprendizagens em relação aos objetivos previamente definidos, avaliação essa que terá depois consequências – e, no ensino, desde logo na classificação dos alunos.

Também a avaliação escolar se baseia em princípios de três modelos: behaviorista, psicométrico e cognitivista. Para uma melhor compreensão destes três modelos, a **Tabela 14** mostra os vários aspetos dos paradigmas referidos.

Tabela 14: Comparação dos vários paradigmas da avaliação

<u>Paradigma Behaviorista</u>	<u>Paradigma Psicométrico</u>	<u>Paradigma Cognitivista</u>
Avaliação baseada e, psicologias condutistas e associacionistas.	Avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais.	Avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas.
Grande ênfase no produto da aprendizagem.	Grande ênfase na medição.	Grande ênfase no processo da aprendizagem.
Avaliação baseada em objetivos pré-definidos.	Avaliação baseada na medição de produtos de aprendizagem e de constructos psicológicos.	Avaliação baseada nos processos cognitivos e em objetivos antecipados ou não.
Antecipação de critérios.	Antecipação de critérios.	Não antecipação de critérios.
Dificuldade em lidar com a subjetividade.	Dificuldade em lidar com a subjetividade.	Facilidade em lidar com a subjetividade.

Fonte: Adaptado de Valadares e Graça, 1998, p. 42

Assim, do paradigma behaviorista para o paradigma cognitivista, desvaloriza-se o produto final, o “aprendido”, em favor do processo de aprendizagem. Esta perspectiva cognitivista tem particular expressão no ensino de Geografia com Souto González (1998), podendo-se recordar também que Mérenne-Schoumaker (1986) dá igualmente uma grande atenção ao processo aprendizagem.

Segundo as Orientações Curriculares (p.11), produzidas em 2001 e inspiradas mais nas leituras construtivistas, ainda em vigor em 2014/15, ano letivo a que se reporta o nosso relatório, *toda a avaliação implica uma recolha de informação e elaboração de juízos e a tomada de decisões adaptadas a cada aluno, tendo uma função eminentemente reguladora do ato educativo*, fazendo com que a avaliação exercida pelos docentes em sala de aula seja um *processo sistemático de acompanhamento da evolução cognitiva, afetiva e psicomotor do aluno* (Valadares e Graça, 1998, p. 47). O professor deve exercer vários tipos de avaliação, conforme a utilidade que executa no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Mas, afinal, que tipos de avaliação são estes? A resposta a esta questão é dada por Proença (1992, p. 149) [Tabela 15].

Tabela 15: Tipos de avaliação

Tipos de avaliação (finalidades, utilização, informação e instrumentos)		
DIAGNÓSTICO	FORMATIVA	SUMATIVA
Finalidades		
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber quais os conhecimentos, aptidões, interesses (ou outras qualidades do aluno); - Determinar qual o posicionamento dos alunos no início de uma unidade temática, período ou ano; - Determinar as causas subjacentes de dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detetar quais os problemas de ensino e aprendizagem; - <i>Feedback</i> ao professor e ao aluno relativamente ao progresso deste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os alunos no final de uma unidade de ensino, período, ano, etc.
Utilização		
<ul style="list-style-type: none"> - Durante todo o processo de ensino aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante todo o processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - No final de uma unidade de ensino, período, ano, etc.
Informação		
<ul style="list-style-type: none"> - Descrição pormenorizada das capacidades reveladas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das origens das dificuldades observadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por norma é global visando uma classificação ou nota.
Tipos de instrumentos		
<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos formativos especialmente concebidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Provas finais ou sumativas.

Fonte: Adaptado de Proença, 1992, p. 149

A **avaliação formativa** é exercida no trabalho quotidiano da sala de aula e na escola, uma vez que *acompanha o progresso da aprendizagem do aluno e está muito voltada para um uso pedagógico* (Valadares e Graça, 1998, p. 47) e *tem como finalidade a autocorreção do aluno e professor* (Proença, 1992, p. 148). É um processo contínuo e interativo, respeita três etapas durante o desenvolvimento de uma unidade didática, tal como demonstra Proença (1992, p. 151). A primeira etapa diz respeito à Recolha de informações, isto é, aos *progressos e dificuldades encontrados pelo aluno na aprendizagem*; na segunda etapa, as informações têm uma *perspetiva de referência criterial*, detetando os fatores que podem estar na origem destas dificuldades; na terceira e última etapa, de adaptação das atividades de ensino/aprendizagem apresenta a *função da interpretação das informações recolhidas*.

Em relação à **avaliação sumativa**, também esta apresenta uma índole diagnóstica mas, em geral, é realizada no fim de uma unidade didática, período ou ano, apreciando a *consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem* (Valadares e Graça, 1998, p. 47). Esta avaliação traduz-se num «score», ou seja, numa classificação, uma vez que *se manifesta em último caso sob a forma quantitativa nas fichas escolares* (Monteiro, 2001, p. 119). Mérenne-Schoumaker (1999, p. 202) defende que, na avaliação sumativa, não é obrigatório esta ter uma forma de interrogatório, podendo o professor *variar os seus procedimentos e propor por*

exemplo a resolução de um caso ou de um problema, a resolução de um projeto [ou] uma produção pessoal.

As Orientações Curriculares de Geografia (2001, p. 11), dão uma definição abrangente do que deve ser avaliado:

- a) *O conjunto de atividades realizadas pelo aluno no decurso, das experiências educativas que lhe foram proporcionadas, individualmente ou em grupo, atendendo à aquisição de novos conceitos ou reconstrução de outros, ao progressivo domínio de técnicas de pesquisa e organização da informação, à capacidade para comunicar e organizar-se tendo por objetivo a resolução de problemas, às atitudes desenvolvidas face às tarefas propostas, à sua capacidade de decisão e de autonomia;*
- b) *As relações de comunicação e participação desenvolvidas no grupo-classe, na Escola e na Comunidade.*

Deste modo, um professor deve considerar os seguintes elementos de avaliação, tal como demonstra a **Figura 14**:

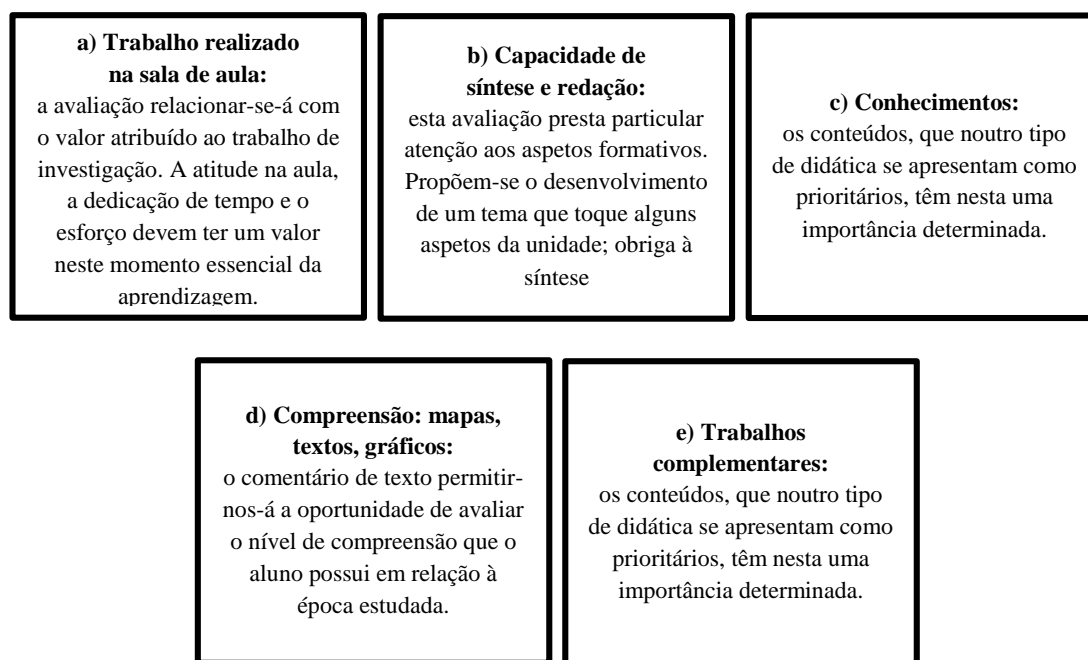


Figura 14: Elementos de avaliação

Fonte: Adaptado de Lopes, 2014, p. 94

Depois desta reflexão sobre a avaliação, perguntamo-nos se há especificidades na avaliação de Geografia, tendo presente a afirmação de Mérenne-Schoumaker (1999, p. 219) de que o currículo desta disciplina se encontra confinado a *matérias enciclopédicas, sucessão de temas “metidos” sem atender à realidade e à relação entre eles, acentuando a vantagem dos temas sobre as competências a adquirir, pouco ou nada de objetivos operacionais, fazendo com que, por conseguinte, a avaliação assente mais sobre a memorização [e] a*

restituição que se coloca no lugar do raciocínio (idem). Souto González defende que a avaliação parte do modelo educacional e da metodologia escolhida pelo professor e que, por isto, *é quase impossível desenvolver regras, categorias ou níveis de aprendizagem na geografia sem ter uma estrutura curricular que expresse a maneira de pensar sobre a educação* (1997, p. 174). Como tal, seria necessário um currículo onde se definissem as metas a atingir, a metodologia e os critérios da avaliação a aplicar em sala de aula, tal como demonstra Mérenne-Schoumaker [Figura 15], em que constam quatro componentes do currículo – as finalidades e objetivos, os conteúdos, a avaliação e as estratégias de ensino.

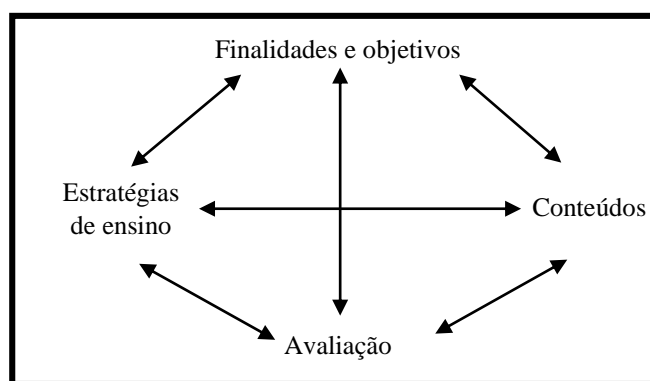


Figura 15: Avaliação do currículo

Fonte: Adaptado de Mérenne-Schoumaker, 1999, p. 220

Como referimos anteriormente, Souto González (1997, pp. 179-188), como construtivista, assegura que, na disciplina de Geografia, a avaliação pode ser efetuada pelos seguintes recursos:

- **Cadernos dos alunos:** permitem conhecer a evolução das aprendizagens dos alunos. O caderno está inserido numa metodologia, pois os docentes podem-no utilizar para verificar se os alunos sabem fazer alguns exercícios isolados, se são competentes para resolver qualquer problema ou reproduzir os conceitos que aprenderam na aula;
- **Atividades e exercícios: vocabulário específico:** utilização correta de conceitos e teorias, próprios da linguagem científica em que se inserem os conteúdos ou a disciplina;
- **Sínteses:** pretendem superar a mera descrição do trabalho realizado. O aluno tem que construir um discurso pessoal, no qual incorpora a informação obtida no seu estudo individual, das explicações do professor e as contribuições dos colegas.
- **Testes.**

Na realidade, as modalidades de avaliação dependerão mais do modelo didático adotado do que, exatamente, das especificidades disciplinares – sendo que as tarefas de observação direta e indireta deverão merecer uma atenção especial em Geografia.

Tendo também presente estas posições, em relação à avaliação exercida em sala de aula durante a prática supervisionada, optou-se pelos seguintes elementos na avaliação formativa:

- a) **Trabalho de casa:** a turma realizou fichas de exercício e um texto em casa;
- b) **Fichas de trabalho:** os alunos apontaram conteúdos que não se encontravam no manual;
- c) **Participação na sala de aula;**
- d) **Sentido de oportunidade e qualidade das intervenções;**
- e) **Respeito pelas diferentes opiniões expostas pelos colegas.**

Há, assim, diferentes leituras do que deve ser a avaliação em Geografia, correspondendo a diferentes modelos de ensino. Naturalmente, numa perspectiva mais tradicional, a avaliação através de instrumentos de verificação do alcance de objetivos como os testes, têm uma maior relevância, enquanto na perspectiva construtivista são os próprios instrumentos de trabalho dos alunos a merecerem uma maior atenção.

Na avaliação sumativa, a elaboração do teste sumativo merece uma atenção particular, tendo sido um instrumento que nós próprios adotámos na nossa experiência letiva.

1.4.1. Elaboração do teste sumativo

Segundo Monteiro (2001, p.122), a preparação de um teste é antecedida por dois momentos: primeiramente, o docente seleciona os conteúdos programáticos lecionados de *forma coerente, equilibrada, e representativa das matérias lecionadas*. No segundo momento, o professor delimita o número de questões que devem ser *formuladas de acordo com os níveis taxonómicos*, isto é, deve considerar a idade e os conhecimentos dos alunos.

Seguidamente, preenche a Matriz de Conteúdos e Objetivos Gerais e Específicos [Tabela 16], sendo esta uma *tabela de dupla entrada em que se anote, num dos eixos as diferentes áreas e no outro os níveis taxonómicos das perguntas* (Proença, 1997, p. 157), elaborada como é exemplificado:

Tabela 16: Matriz de conteúdos e objetivos gerais

Objetivos Conteúdos	Aquisição de Conhecimentos	Utilização/Expressão de Conhecimentos					Totais (%)
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	
C1							
C2							
C3							
N.º de questões							
Totais (%)	60%	40%					

Fonte: Adaptado de Proença, 1997, p. 157

Há dois pontos a destacar nesta matriz. Primeiro, Proença (1997, p. 157) defende que a Compreensão deve estar compreendida na Aquisição de Conhecimentos. No entanto, a Compreensão deverá ser incluída na Utilização/Expressão de Conhecimentos, uma vez que este nível apela, fundamentalmente (mas não de forma exclusiva), à interpretação de mensagens. Aquela autora defende que a Aquisição de Conhecimentos deve valer 80% e a Utilização/Expressão de Conhecimentos 20%, mas tal significa uma desvalorização das questões que mais apelam ao desenvolvimento de competências cognitivas mais elevadas. Assim, parece-nos mais correta a perspetiva de que a Aquisição de Conhecimentos deva 100%, ter um “peso” de cerca 60% e a Utilização/Expressão de Conhecimentos 40%.

Nesta mesma matriz, onde é adotada a Taxonomia de Bloom, são utilizados três domínios, sendo estes o *domínio cognitivo*, *domínio afetivo* e *domínio psicomotor* (Mérenne-Schoumaker, 1999, p. 24), enquanto a outra fundamenta-se em seis níveis de dificuldade [Tabela 17].

Tabela 17: Taxonomia de Bloom

Domínio sensório-motor	Domínio cognitivo	Domínio afetivo
Perceção	1. Conhecimento	Receção
Disposição	2. Compreensão	Respostas
Resposta dirigida	3. Aplicação	Valorização
Automatismo	4. Análise	Organização
Resposta complexa	5. Síntese	Caracterização
	6. Avaliação	

Fonte: Adaptado de Mérenne-Schoumaker, 1999, p. 16

Como se observa na Tabela 17, Bloom classificou os objetivos do mais simples ao mais complexo através da seguinte ordem (Mérenne-Schoumaker, 1999, p. 26):

- 1º. **Conhecimentos:** relação de factos, métodos e processos;
- 2º. **Compreensão:** reorganização dos conhecimentos para obter um resultado particular;
- 3º. **Aplicação:** utilização dos conhecimentos para tratar novos casos;
- 4º. **Análise:** decomposição de um todo nas suas partes;
- 5º. **Síntese:** reunião dos elementos para constituir o todo;
- 6º. **Avaliação:** formulação de juízos quantitativos e qualitativos.

Depois da matriz se encontrar preenchida, o professor pode, então, construir o teste, devendo ser claro nas questões, pois os alunos têm que entender o que se pretende com as perguntas. Para tal, as questões devem ser redigidas na forma diretiva, uma vez que estabelece o objetivo pretendido.

Relativamente à estrutura, esta deve expor uma sequência temática, lógica e, também, como foi tratada na aula. As questões devem ser variadas, ao encontro da diversidade sugerida pela construção da matriz, de modo a que o teste pareça ser estimulante e que favoreça a avaliação das várias competências dos alunos.

Os testes podem apresentar dois tipos de questões, sendo eles itens objetivos e itens não objetivos. Os primeiros são diretos relativamente ao fator corretor, englobando vários tipos de itens (Apontamentos de Metodologia do Ensino da Geografia, 2014/15, lecionada pelo Professor Doutor Sérgio Claudino):

- A. **Itens de resposta curta:** questões simples a que o aluno deve responder de forma breve e sem dúvidas. São úteis para avaliar definições de conceitos, factos específicos, datas, interpretação de dados simples ou características.
- B. **Itens de completamento:** avaliam objetivos específicos e de respostas curta. O docente deve ter atenção aos espaços a completar, pois estes devem ter o mesmo tamanho de modo a não manipular a resposta.
- C. **Itens Verdadeiro – Falso:** este exercício pede ao aluno para confirmar se as afirmações são verdadeiras ou falsas, permitindo a avaliação de conhecimentos factuais. Como desvantagem, os alunos têm uma probabilidade de 50% de acertarem.
- D. **Itens de associação:** indicam medições de relações entre factos.
- E. **Itens de escolha múltipla:** apresentam uma questão ou afirmação incompleta, seguida de opções, em que só uma está correta, que respondem à questão ou que completam a afirmação, designadas por alternativas. As alternativas incorretas são designadas por distratores.

Já os itens não-objetivos tratam das *capacidades de seleccionar, organizar, integrar, relacionar e avaliar a informação de modo a redigir respostas a problemas* (Valadares e

Graça, 1998, p. 86). Estes itens são compostos por dois tipos: os de resposta restrita, e os de composição/extensa (IAVE, 2014, p. 2).

F. Itens de resposta restrita: implicam a apresentação de uma explicação, de uma previsão, de uma conclusão, de uma representação ou de uma construção gráfica, de cálculos ou de determinações gráficas.

G. Itens de composição/resposta extensa: solicitam uma resposta com maior extensão do que a solicitada pelos itens de resposta restrita, podendo ser orientada por um conjunto de instruções de realização.

1.4.2. A análise do teste sumativo

Por lapso, o grupo da Distribuição da População tem a cotação de 21 pontos em vez de 20, pelo que o resultado no final é de 101% em vez de 100 e que foram feitas duas versões [ver **Anexo 23**], pois dois alunos tinham Necessidades Educativas Especiais, sendo a versão do teste deste alunos muito mais simplificada. O primeiro grupo de questões foi referente, segundo as Metas Curriculares e como referido anteriormente, ao domínio: População e Povoamento, subdomínio Distribuição da População (na sua totalidade). Relativamente aos tipos de resposta, foram maioritariamente de itens de resposta curta e de associação.

No que toca ao segundo grupo de questões, foi realizado por mim, teve uma cotação de 80 pontos e englobou os seguintes conteúdos:

Domínio: População e Povoamento;

Subdomínio: Mobilidade da População;

Objetivo geral: 1. Compreender as causas e as consequências das migrações;

Descritores:

1. Distinguir migração de emigração e de imigração;
2. Caracterizar diferentes tipos de migração: permanente, temporária e sazonal; externa e interna; intracontinental e intercontinental; clandestina e legal; êxodo rural;
3. Explicar as principais causas das migrações;
4. Explicar as principais consequências das migrações nas áreas de partida e nas áreas de chegada.

Objetivo geral: 2. Compreender os grandes ciclos migratórios internacionais

1. Caracterizar os grandes ciclos migratórios internacionais, através da interpretação de mapas com os fluxos migratórios;
2. Localizar as principais regiões/países de origem da população migrante e principais regiões/países de destino da população migrante;

3. Caracterizar a população migrante;
4. Referir os fatores atrativos/repulsivos que influenciam as migrações;
5. Discutir a importância dos movimentos migratórios na redistribuição da população europeia e mundial.

Objetivo geral: 3. Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal

1. Caracterizar a evolução temporal da emigração em Portugal;
2. Localizar os principais destinos da emigração portuguesa;
3. Caracterizar a evolução da imigração em Portugal, referindo as principais origens dos imigrantes;
4. Caracterizar a situação atual de Portugal no contexto das migrações internacionais.

Analisa-se, seguidamente, os elementos a privilegiar na avaliação deste grupo e depois uma breve discussão dos resultados, tendo sido bastante satisfatórios. Primeiramente, inicia-se, então, a análise dos testes com o preenchimento da Matriz de Conteúdos e Objetivos Gerais, segundo a Taxonomia de Bloom [**Tabela 18**].

Tabela 18: Matriz de conteúdos e objetivos gerais do teste aplicado

Objetivos Conteúdos	Aquisição de conhecimentos	Utilização/Expressão de conhecimentos					Totais (%)
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	
Distribuição da População	1.1. (5.5)						21
	1.2. (5.5)						
		2.1. (4)					
		2.2. (2)					
	2.3. (4)						
Mobilidade da População		1. (6)					80
	2. (18)						
			3.1. (16)				
			4.1. (18)				
	5.1.1. (2)						
	5.1.2. (2)						
	5.1.3. (2)						
		5.2. (2)					
			5.3. (4)				
	6.1. (2)						
			6.2. (2)				
		7.1. (2)					
		7.2. (2)					
		7.3. (2)					
N.º de questões	8	7	4	0	0	0	
Total das cotações por objetivos	41	20	40				101
Totais (%)	41%	60%					101

O teste sumativo [ver **Anexo 23**] possui, na sua totalidade, vinte e uma questões. Na respetiva matriz, observa-se que as questões de Aquisição de Conhecimentos são um terço do total de questões, sete de vinte e uma questões.

Relativamente à Utilização/Expressão de Conhecimentos, há onze itens, sete de Compreensão e quatro de Aplicação.

Afastamo-nos intencionalmente das indicações de Proença (1997, p. 157) que valorizam a Aquisição de Conhecimentos.

Em relação à construção do teste, houve o cuidado de construir questões de diferentes tipologias [**Tabela 19**]:

Tabela 19: Tipos de itens que correspondem às questões do teste

Distribuição da População	Tipos de itens	N.º de questão
	Item de associação	1.1.
Mobilidade da População	Item de resposta curta	1.2.
		2.1.
		2.2.
		2.3.
		1.
	Itens de associação	2.
	Itens de completamento	3.
		4.1.
	Itens de escolha múltipla	5.1.1.
		5.1.2.
		5.1.3.
	Itens de resposta restrita	5.2.
		5.3.
		7.2.
	Itens de resposta curta	6.1.
		6.2.
		7.1.

No Grupo I do teste, na primeira questão a turma teve que observar um planisfério e identificar numa tabela – questão 1.1. – as áreas que se encontravam assinaladas, e quase todos os alunos conseguiram a cotação máxima. Na questão 1.2., foi pedido que identificassem, através do mapa, vazios humanos e concentrações populacionais, notando-se que uma grande parte da turma teve a cotação máxima e que quatro alunos médios não obtiveram a cotação total da mesma pergunta. Seguidamente, a turma tinha que ler um excerto de *Dinâmicas demográficas: uma visão panorâmica* de João Serrão e responder a três questões. Na questão 2.1. foi pedida a referência das áreas mais povoadas em Portugal na questão seguinte, 2.2., tinham que transcrever uma frase e na 2.3. teriam de mencionar duas causas e duas consequências das assimetrias na distribuição da população portuguesa. Com as cotações atingidas pela turma, ficámos com a perceção de que os alunos com as classificações mais elevadas são os que têm mais facilidade em interpretar textos, pois os restantes colegas ou tiveram metade da cotação ou então não tiveram cotação nenhuma.

Relativamente ao Grupo II, na primeira questão os alunos tinham uma tabela com duas colunas em que associavam as causas migratórias aos contextos. Em 25 alunos, 23 conseguiram a cotação máxima; o facto do número de causas coincidir com o dos contextos, ao contrário do que é sugerido para a elaboração dos testes, terá facilitado as respostas dos alunos. O exercício da questão 2. era de associação de conceitos e os alunos demonstraram

pouca dificuldade – mas, três alunos com as classificações mais baixas do teste tiveram, igualmente, as cotações mais baixas da mesma questão.

Na questão 3., os alunos teriam de ler quatro testemunhos de migrantes e completar um quadro quanto à classificação das migrações. Apenas três alunos – com classificações médias – tiveram as cotações mais altas. Os alunos poderão ter sido confundidos em relação às classificações quanto ao tempo – temporárias, sazonais ou permanentes – e quanto ao espaço – interior, exterior, intracontinental ou intercontinental.

Na questão 4.1. a turma tinha que completar uma tabela com os tipos de impactos das migrações e o local dessas consequências, se nas áreas de partida ou nas de chegada. Apenas os alunos com as melhores classificações se mostraram à altura do exercício.

No exercício 5., os alunos tinham um gráfico que mostrava a evolução da emigração em Portugal e tinham que escolher a resposta nos itens de escolha múltipla que se seguiam. Em 5.1.1., 5.1.2. e 5.1.3. é visível que muitos alunos não conseguiram acertar nas opções corretas, devendo-se este facto, com certeza, à simples razão de não estarem indicados no gráfico os destinos da emigração, os fatores repulsivos e a consequência desta vaga de emigração, apelando esta questão à memorização de conhecimentos. Na questão 5.2. repara-se igualmente uma certa dificuldade na resposta, pois a maioria da turma apenas conseguiu metade da cotação máxima. Na pergunta seguinte, quatro alunos com classificações médias altas e altas, quase atingiram a cotação total, mostrando, deste modo, uma maior facilidade em indicar factos que não estejam referidos no teste.

No que toca à questão 6., os alunos tinham que observar uma figura que mostrava um barco com refugiados e deveriam referir na 6.1. uma região/país de partida e de chegada. Nesta resposta repara-se que os alunos com classificações médias altas foram os únicos que conseguiram a cotação máxima, o que demonstra ser uma questão diferenciadora, levando-me a questionar se são apenas estes jovens que estão informados sobre este assunto. A mesma situação não se verificou com a questão 6.2., em que uma boa parte dos alunos conseguiu a cotação total.

No último exercício, relativo às políticas de imigração, os alunos não mostraram muitas dificuldades nas respostas.

No que toca aos resultados [ver **Anexo 24**], de uma forma geral, destaca-se o bom desempenho médio da turma: treze alunos atingiram a classificação de Suficiente, onze o Bom e uma aluna conseguiu o Muito Bom.

Sem dúvida que este teste merecia uma revisão. Podíamos ter apostado mais na Aquisição de Conhecimentos e menos na Utilização/Expressão de Conhecimentos, e alterado também algumas questões. A questão 1. devia ter tido mais opções na coluna relativa às causas migratórias; o quadro da 3.1. devia ter as classificações do tempo e do espaço mais explícitas;

algumas questões sobre a evolução da emigração em Portugal, na realidade, não se centravam na compreensão do gráfico, como se anunciava, apelando à Aquisição de Conhecimentos.

QUARTA PARTE – REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Com este relatório, pretendeu-se estabelecer uma proposta didática para os subdomínios *Mobilidade da População* e *Diversidade Cultural*, variantes do domínio *População e Povoamento* das Metas Curriculares. Deste modo, é oportuno refletir sobre os assuntos presentes ao longo deste relatório, a saber:

- De alguma forma, as migrações e as questões culturais que envolvem vão ao arrepio da matriz nacionalista da Geografia ensinada a partir de XIX. Claudino (2001) refere, mesmo como os autores escolares da disciplina eram hostis aos emigrantes – abandonavam a sua pátria! Também o discurso nacionalista não é mobilizado pela integração do outro, daquele que vem de outras regiões e outros povos. A Geografia evoluiu.
- Na minha perspetiva, acompanhando vários autores, a migração é a deslocação de um indivíduo de um local para outro, seja de forma temporária ou permanente, seja ou não transfronteiriço. Apesar da diversidade das causas (naturais, políticas, económicas, etc.), no essencial, as pessoas deslocam-se à procura de melhores condições de vida – e a educação geográfica deveria sublinhá-lo de forma mais firme.
- O conceito de cultura está muito além da ideia que o restringe a meras atividades recreativas e performativas, abrangendo tudo o que diz respeito aos diferentes modos de viver de um povo, sejam eles linguísticos, religiosos, regionalistas, geográficos, políticos, históricos, etc. – esta diz respeito às várias culturas existentes no mundo. Não obstante a ausência de uma concordância entre os autores sobre a questão da influência da globalização na Diversidade Cultural, penso que esta não tenda a desaparecer. É, sim, de admitir a existência de culturas dominantes, no seio das quais outras se diluem. As pessoas podem ter, cada vez mais, acesso aos meios de comunicação e adquirir interesse por fatores culturais de outros povos, mas não perdem a sua identidade cultural, pois há sempre algo que as liga às suas raízes.
- Na elaboração das aulas, houve o cuidado de escolher várias opções pedagógicas e metodológicas, com a finalidade de contribuir para uma formação mais abrangente e uma cidadania geográfica e socialmente mais consciente. Com tempo limitado, algumas aulas foram mais centradas na exposição do docente, enquanto outras foram centradas nos alunos, mobilizando-se diferentes recursos educativos.
- Quanto às atividades em que os alunos teriam de interpretar e comentar imagens, no princípio a turma mostrou-se reticente mas, depois, revelou-se mais recetiva e participativa. Estas atividades demonstraram que alguns alunos estão ainda muito arreigados a um ensino mais expositivo, mostrando-se pouco abertos a outros tipos de metodologias (acabando por ir ao encontro do Modelo 4MAT). Na realidade, cada aluno “encaixa-se” num dos quatro tipos referidos no dito Modelo 4MAT, embora tenham desenvolvido outras características necessárias a essa adaptação.

- No que toca à atividade do debate/simulação, foi muito bem acolhida pelos alunos, não só por ter sido uma atividade diferente das que costumam efetuar nas aulas, mas também porque puderam simular papéis e dar a sua opinião acerca de um tema. Assim, esta estratégia contribuiu para a formação da cidadania dos alunos e também para elevar o seu grau de consciência face à realidade em que se inserem. Procurou-se, com a mesma atividade, identificar problemas e pensar nas respetivas soluções que melhor respondam às necessidades em vista. Alguns autores defendem a abordagem construtivista, mas sem dúvida que o ensino da Geografia pode ser aplicado através de outras abordagens. Tão ou mais importante ainda, como refiro atrás, constituiu um marco para a participação de alguns alunos, que passaram a mobilizar mais. Há aqui, um alerta claro: na educação geográfica, talvez nas Ciências Sociais, em geral, devemos/temos de apostar nas simulações. Também não pode passar em branco o facto de termos sido alertados para as simulações por as termos realizado no mesmo ano letivo, na nossa formação inicial - tal demonstra a importância da formação inicial nas práticas que depois desenvolvemos, o que é de sublinhar.

- A avaliação das aprendizagens dos alunos, como se pôde observar, não se esgota na sua dimensão sumativa – ainda que seja de sublinhar que, os resultados alcançados tenham sido muito positivos, não havendo aluno algum que obtivesse um resultado negativo.

- Nem toda a discussão teórica se encontra explicitamente vertida na discussão e reflexão da prática letiva. Contudo, ela enquadró as nossas propostas, no sempre delicado compromisso entre as práticas ideais de ensino e os constrangimentos práticos do trabalho na escola. Naturalmente, vivemos também com esta experiência limitações próprias, como fomos reconhecendo, e aquelas da sempre delicada inovação didática. Mas ser professor é ter caminho a percorrer, é estar permanentemente descontente consigo próprio mas sentir, igualmente, a satisfação ajudar os alunos a descobrirem o mundo e a descobrirem-se a si próprios – como agora vivi nesta rica experiência de professora debutante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

António, J. H. C. (coord.) et al. (2011). *Os Imigrantes e a Imigração aos Olhos dos Portugueses – Manifestações de preconceito e perspectivas sobre a inserção de imigrantes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baganha, M. I., Marques, J. C. & Góis, P. (2004). Novas migrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115. Acedido em julho 6, 2015, em http://www.ces.uc.pt/cesfct/mib_jcm/novasmigracoesnovosdesafios.pdf.

Batista, G. A. & Silva, M. R. L. (n.d.). *Estilos de Aprendizagem Kolb*. Acedido em agosto 4, 2015, em <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf>.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Borges, M. A. B. G. (2008). *Que educação “inter/multicultural” para o jardim-de-infância? – Os livros infantis e os seus efeitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, Portugal.

Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, n.º15. Lisboa: Edições Colibri. Acedido em setembro 4, 2015, em http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091846_Inforgeo_15_p073a095.pdf.

Câmara, A. C., Ferreira, C. C., Silva, L. U., Alves, M. L. & Brazão, M. M. (2001). Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo. Ministério da Educação e da Ciência – Departamento da Educação Básica. Acedido em agosto 25, 2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_geog_orient_curriculares_3c.pdf

Carrilho, M. I. (2013). *A Influência das Luzes na Sociedade Portuguesa – Problemas de motivação e avaliação de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.

Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios – Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Fim de Século.

Castles S. & Miller, M. J. (2003). *The Age of Migration – International Population Movements in the Modern World* (3rd ed.). Palgrave.

Castro, A. G. (2011). Abordagens Teóricas da Migração Internacional. *Interdisciplinar – Revista Eletrónica da Univar*. 5, 23-29. Acedido em junho 27, 2015, em <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/migracaointernacional.pdf>.

Claudino, S. (2001). *Portugal através dos Manuais Escolares de Geografia do Século XIX – As imagens intencionais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, Portugal.

Claudino, S. (2015). A Educação Geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro.

União Internacional Geográfica. Comissão sobre a Educação Geográfica. Acedido em setembro, 30, 2015, em http://www.igu-cge.org/charters_2.htm.

Daniels, P., Bradshaw, M., Shaw, D., & Sidaway, J. (2005). *An introduction to Human Geography – Issues for the 21st Century* (2,^a ed.). Inglaterra: Pearson Education Limited.

Daudel, C. (1996). *A Geografia e o seu ensino: para uma didáctica de alteridade*. Conferência apresentada no Encontro Nacional de Professores de Geografia. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 139/12 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011. *Diário da República n.º 245/11 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Esteves, M. H. M. B. F. (2010). Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa. Tese de Doutoramento, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – Universidade de Lisboa, Portugal.

Featherstone, M. (ed.) (1990). *Global Culture – Nationalism, Globalization and Modernity*. Reino Unido: SAGE Publications.

Fernandes, D., Nunan, C. & Carvalho, M. (2011). *O fenómeno da migração internacional de retorno como consequência da Crise Mundial*, 4, 71-94. Acedido em junho 29, 2015, em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_pesquisa&frm_acciao=PESQUISA_R&frm_show_page_num=1&frm_modos_pesquisa=PESQUISA_AVANÇADA&frm_texto=migra%C3%A7%C3%A3o&frm_modos_texto=MODO_TEXTO_ALL&frm_data_ini=&frm_data_fim=&frm_tema=QUALQUER_TEMA&frm_area=o_ine_area_Estudos&frm_imgPesquisar.x=38&frm_imgPesquisar.y=22.

Figueiredo, J. (2005). *Fluxos Migratórios e Cooperação para o Desenvolvimento – Realidades Compatíveis no Contexto Europeu?*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Economia e Gestão – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. Acedido em julho 11, 2015, em http://www.oia.acidi.gov.pt/docs/Col_Teses/3_JMF.pdf.

Fonseca, M. L. (2005). *Migrações e Território*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Gaspar, M. E. S. (2009). *Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.

Grinberg, L. & Grinberg, R. (1996). *Migração e Exílio – Estudo psicanalítico*. Lisboa: Climepsi Editores.

Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Acedido em abril 11, 2015, em <http://www.oia.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=15>.

Instituto de Avaliação Educativa (2014). *Instrumentos de Avaliação Externa – Tipologia de Itens*. Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Acedido em agosto 7, 2015, em http://iave.pt/np4/file/42/Tipologia_itens_Dez_14.pdf.

Instituto Nacional de Estatística (2003). Conceito de Migração. Instituto Nacional de Estatística (INE). Acedido em julho 24, 2015, em <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes?id=1826&lang=PT>.

Jackson, J. A. (1986). Notas e definições. In *Migrações* (6-11). Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.

Lages, M. F., Policarpo, V. M., Marques, J. C., Matos, P. L. & António, J. H. (2006). *Os Imigrantes e a População Portuguesa – Imagens Recíprocas*, 21. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Acedido em julho 9, 2015, em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos%20OI/Estudo_OI_21.pdf.

Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11-18 – A conceptual approach*. Inglaterra: McGraw-Hill

Lopes, T. (2014). *Migrações: novas realidades. Viver num mundo em movimento*. Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.

Machado, N. (2013). *A migração da Ucrânia: retratos e construções sociais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – Universidade de Lisboa, Portugal.

Malheiros, J. M. (1996). Enquadramento Teórico e Metodológico. In *Imigrantes na Região de Lisboa: Os Anos de Mudança* (27-53). Lisboa: Edições Colibri.

Malheiros, J. M. (coord.) & Esteves, A. (2013). *Diagnóstico da População Imigrante em Portugal – Desafios e Potencialidades*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Acedido em julho 6, 2015, em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col%20Portugal%20Imigrante/EstudoNacional_Web.pdf.

Martins, L. S. T. R. (2007). *Um Olhar Sobre o (In)Sucesso Escolar na Diversidade Cultural*. Dissertação de Mestrado – Universidade Aberta do Porto, Portugal.

Mérenne-Schoumaker, B. (1999). *Didáctica da Geografia*. Portugal: Edições ASA.

Mitchell, D. (2000). *Cultural Geography – A Critical Introduction*. E.U.A.: Blackwell Publishers.

Modelo 4MAT. 4MAT Lesson Plans. Acedido em agosto 4, 2015, em <http://www.4mationweb.com/4mationweb/4mat.php>.

Monteiro, M. C. (2001). *Didática da História – Teorização e prática, algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Editora.

Nata, G. (2007). *Diferença Cultural e Democracia: Identidade, cidadania e tolerância na relação entre maioria e minorias*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).

Nunes, A. N., Almeida, A. C., Nolasco, C. C. (2013). *Metas Curriculares de Geografia – 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)*. Ministério da Educação e da Ciência. Acedido em 27 agosto, 2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_geogEb.pdf.

Organização Internacional da Migração (n.d). *Conceitos Básicos de Migração Segundo a Organização Internacional para as Migrações – OIM*. Acedido em julho 2, 2015, em http://www.csem.org.br/pdfs/conceitos_basicos_de_migracao_segundo_a_oim.pdf.

Organização Internacional para as Migrações (2013). *World Migration Report*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações. Acedido em julho 3, 2015, em http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_EN.pdf.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Acedido em julho 22, 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Acedido em julho 22, 2015, em <http://www.bermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Acedido em julho 21, 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

Papadetriou, D. (2004). Imigração: perspectivas e desafios. In *Congresso Imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração: actas do 1.º Congresso Imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração* (22-30). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Acedido em julho 7, 2015, em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/pdf/Actas%20CongressoIm.pdf>.

Papadetriou, D. (Coord.). (2008). *A Europa e os seus Imigrantes no século XXI*. Acedido em julho 3, 2015, em <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/05/livro12.pdf>.

Peixoto, J. (2004). *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas*. Acedido junho 26, 2015, em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2037/1/wp200411.pdf>.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas – profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote

Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre o desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*. N.º 12(2), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Acedido em agosto 4, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf>.

Pires, L. B. (2004). *Teorias da Cultura*. Acedido em julho 27, 2015, em http://jmir3.no.sapo.pt/Ebook2/Teorias.da.Cultura_1.Def.de.Cultura.pdf

Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, A. M. B. O. (2011). *Nomadismo no Mundo Atual: Mobilidade de Migrantes Qualificados e Identidades Culturais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, Portugal.

Rosa, M. J., Seabra, H. D., & Santos, T. (2003). *Contributos dos "Imigrantes" na Demografia Portuguesa - O Papel das Populações de Nacionalidade Estrangeira*. Lisboa: ACIME. Acedido junho 26, 2015 em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/pdf/estudoOIdemografia.pdf>.

Silva, A. C. (2001). *Migrações, Geografia Escolar e Educação para a Cidadania*. Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.

Sistema de formato 4MAT. Acedido em agosto 4, 2015, em http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/modelo_4mat.htm.

Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales e conocimiento del medio* (2.^a ed.). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem. Amadora: Plátano Editora.*

Manual escolar

Domingos, C., Lemos, S. & Canavilhas, T. (2014). *Sem Fronteiras – Geografia 8.º ano*, vol. 1. Lisboa: Plátano Editora.

ANEXOS

Anexo 1: Inquérito realizado aos alunos do 8.º E



Guião de Inquérito aos Alunos

O meu nome é Ana Esteves, sou aluna do Mestrado em Ensino de História e Geografia do Instituto da Educação e da Universidade de Lisboa. No âmbito do meu Relatório de Estágio, e com a realização deste inquérito, pretende-se conhecer os alunos da turma em que exerço a minha prática supervisionada.

O inquérito é de carácter confidencial, pelo que todas as respostas serão somente para fins estatísticos.

I. PERFIL DO ALUNO

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐ **Idade:** _____

2. **Em que freguesias resides?** _____

3. **Como ocupas os teus tempos livres? (Podes assinalar mais do que uma opção com um X)**

Navegar na Internet	<input type="checkbox"/>	Praia	<input type="checkbox"/>
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	Ajudar a família nas tarefas diárias	<input type="checkbox"/>
Ler	<input type="checkbox"/>	Escuteiros ou outra entidade juvenil	<input type="checkbox"/>
Praticar desporto	<input type="checkbox"/>	Cinema / teatro	<input type="checkbox"/>
Jogar no computador	<input type="checkbox"/>	Outros. Quais? _____	<input type="checkbox"/>

4. **Indica a tua disciplina favorita:** _____

4.1. **Justifica:** _____

5. **Indica, agora, a disciplina que menos gostas:** _____

5.1. Justifica:

II. HÁBITOS E MÉTODOS DE ESTUDO / TRABALHO

	Sim	Não
1. Tens um quarto só para ti?		
2. Distraís-te com facilidade enquanto estudas?		
3. Tens apoio/acompanhamento no estudo? Se sim, de quem? _____		
4. Tens recursos que te ajudem a estudar? (Internet, enciclopédias, etc.)		
5. Estudas todos os dias o que aprendeste nas aulas?		
6. Preparas-te para os testes com antecedência?		
7. Compreendes com facilidade o que te ensinam nas aulas?		
8. Em casa, costumás falar sobre a escola? Se sim, com quem? _____		
9. Estás inscrito(a) nalguma atividade curricular?		

10. O que mais gostas na escola?

De estudar	
Dos colegas	
Dos professores	
Dos intervalos	
Outro. Qual? _____	

11. Qual a profissão que gostarias de exercer no futuro? _____

III. PERFIL DOS PAIS / AGREDADO FAMILIAR

1. Pai:

1.1. Idade: _____

1.2. Habilitações:

a) 1. ^a – 4. ^a classe	
b) 5. ^o - 6. ^o ano	
c) 7. ^o - 9. ^o ano	
d) 10. ^o - 12. ^o ano	
e) Licenciatura	
f) Mestrado	
g) Doutorado	
h) Outro: _____	

1.3. Condição atual perante o trabalho:

a) Exerce profissão	
b) Doméstico	
c) Estudante	
d) Reformado	
e) Desempregado	

1.4. Profissão: _____

2. Mãe:

2.1. Idade: _____

2.2. Habilitações:

i) 1. ^a – 4. ^a classe	
j) 5. ^o - 6. ^o ano	
k) 7. ^o - 9. ^o ano	
l) 10. ^o - 12. ^o ano	
m) Licenciatura	
n) Mestrado	
o) Doutorado	
p) Outro: _____	

2.3. Condição atual perante o trabalho?

f) Exerce profissão	
g) Doméstico	
h) Estudante	
i) Reformado	
j) Desempregado	

2.4. Profissão: _____

3. Tens irmãos? Sim ☐ Não ☐

3.1. Se sim, quantos? _____

4. N.º de elementos do agregado familiar? _____

IV. EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

1. Gostas da disciplina de Geografia? Sim ☐ Não ☐

2. Qual foi a tua classificação a Geografia no ano passado?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Quais são as atividades que mais gostas de realizar na disciplina de Geografia?

4. Indica, agora, quais os assuntos que mais te interessam na disciplina?

5. Quais são as tuas maiores dificuldades na mesma disciplina?

6. Por último, quais os assuntos que gostarias de abordar na disciplina?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2: Planificação a médio prazo da disciplina de Geografia do 8.º ano

Disciplina: Geografia

Ano letivo: 2014 / 2015

Planificação a médio prazo – 8.º ano

2.º e 3.º período

Domínio: População e Povoamento

Subdomínio: Mobilidade da População e Diversidade Cultural

Objetivos gerais / Metas gerais	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem	Avaliação	Recursos a utilizar ao longo das unidades didáticas	Calendarização
1. Compreender as causas e as consequências das migrações	1. A emigração e a imigração como modalidades da migração. 2. Distinguir migrações permanentes, temporárias e sazonais; migrações externas e internas; migrações intracontinentais e	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo vertical e horizontal apoiado nas origens familiares.• Exploração de PowerPoint.• Observação e interpretação de imagens.• Diálogo vertical e horizontal apoiado nas origens familiares.• Exploração de PowerPoint.	Participação das nas atividades escolares; Comportamento; Trabalhos de casa; Realização de exercícios em sala de aula; Teste sumativo.	Manual “Sem Fronteiras – vol.1”; Caderno de atividades “Sem Fronteiras”; Computador e projetor; Quadro; Mapas; Imagens;	

<p>2. Compreender os grandes ciclos migratórios internacionais</p>	<p>intercontinentais; migração clandestina e legal; êxodo rural.</p> <p>3. Explicar as principais causas das migrações.</p> <p>4. Explicar as principais consequências das migrações nas áreas de partida e nas áreas de chegada.</p> <p>1. Caracterizar os grandes ciclos migratórios internacionais, através da interpretação de mapas com fluxos migratórios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e interpretação de imagens. • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. • Visualização de documentários. • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de imagens. • Visualização de documentários. • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de mapas. • Observação e interpretação de gráficos. • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. 		<p>Gráficos;</p> <p>Documentários.</p> <p>Teste escrito.</p>	
---	--	---	--	--	--

	<p>2. Localizar as principais regiões/países de origem da população migrante e principais regiões/países de destino da população migrante.</p> <p>3. Caracterizar a população migrante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de documentários. • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de imagens. • Observação e interpretação de mapas. • Observação e interpretação de gráficos. • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. • Visualização de documentários; • Referência ao ACM (Alto Comissariado para as Migrações) • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de imagens. • Observação e interpretação de mapas. 			
--	---	---	--	--	--

<p>3. Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal.</p>	<p>4. Referir os fatores atrativos/repulsivos que influenciam as migrações.</p> <p>5. Discutir a importância dos movimentos migratórios na redistribuição da população europeia e mundial.</p> <p>1. Caracterizar a evolução temporal da emigração em Portugal.</p> <p>2. Localizar os principais destinos da emigração portuguesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. • Visualização de documentários. • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de imagens. • Simulação sobre a decisão migrar • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de mapas. • Observação e interpretação de gráficos. • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. 			
---	---	--	--	--	--

	<p>3. Caracterizar a evolução da imigração em Portugal, referindo as principais origens dos imigrantes.</p> <p>4. Caracterizar a situação atual de Portugal no contexto das migrações internacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e interpretação de mapas. • Observação e interpretação de gráficos. • Visualização de documentários. • Diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de mapas. • Observação e interpretação de gráficos. • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. • Observação e interpretação de gráficos. • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. • Visualização de documentários. 			
--	---	---	--	--	--

<p>1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo</p>	<p>1. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.</p> <p>2. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p> <p>3. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas.</p> <p>4. Problematicar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial.</p> <p>5. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).</p>	<p>Realização de um teste sumativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo vertical e horizontal apoiado nas origens familiares. • Exploração de PowerPoint. • Observação e interpretação de imagens. • Observação e interpretação de mapas. • Observação e interpretação de gráficos. • Recolha e análise de informação relevante para a unidade didática na imprensa ou na internet. • Visualização de documentários. 	<p>Participação das nas atividades escolares;</p> <p>Comportamento;</p> <p>Trabalhos de casa;</p> <p>Realização de exercícios em sala de aula;</p>	<p>Manual “Sem Fronteiras – vol.1”;</p> <p>Caderno de atividades “Sem Fronteiras”;</p> <p>Computador e projetor;</p> <p>Quadro;</p> <p>Mapas;</p> <p>Imagens;</p> <p>Gráficos;</p> <p>Documentários.</p>	
--	---	--	--	--	--

Anexo 3: Plano de aula n.º 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B. 2, 3 de D. Pedro IV



Lição nº 46

15 / 04 / 2015

Professora Cooperante: Teresa Zêzere

Mestranda: Ana Rita Esteves

Sumário:

- A migração: emigração e imigração.
- As causas da migração.

Conteúdos	Objetivo geral / Metas gerais	Descritores de desempenho	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínio: População e Povoamento Subdomínio: Mobilidade da População	Compreender as causas e as consequências das migrações	A emigração e a imigração como modalidades da migração.	Migração	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução: apresentação da docente à turma. • Sumário: alunos escrevem no caderno diário o texto indicado pela docente. • Introdução ao tema: a docente questiona os alunos sobre a naturalidade dos pais ou dos avós • Construção do conceito de “migração” a partir do diálogo entre professora e turma sobre deslocação de familiares. • Registo do conceito de migração 	Caderno diário Quadro / Caderno diário Caderno diário	Observação da participação dos alunos.

			Emigração Imigração	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre docente e turma sobre migração de familiares para outros países. 		
			Crescimento Natural	<ul style="list-style-type: none"> • Construção dos conceitos de “Emigração” e “Imigração” a partir das migrações de familiares. • Destaque, na pág. 64 do manual, dos conceitos de emigração e imigração. 	Quadro Manual	
			Saldo migratório	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do conceito de “Crescimento Natural” • Diálogo entre docente e turma sobre o conceito de “Saldo Migratório”. • Redação do conceito do saldo migratório por um aluno no quadro. 	Quadro / Caderno diário	
			Crescimento efetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do saldo migratório positivo e negativo. • Registo de conclusões • Diálogo entre docente e turma sobre o conceito de “Crescimento efetivo”. • Redação do conceito do crescimento efetivo pelos alunos. • Distribuição da ficha informativa. 	Computador/ projektor Quadro / Caderno diário Caderno diário Ficha informativa	

		Explicar as principais causas das migrações	Causas socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um documentário sobre a crise económica em Portugal e diálogo entre docente e turma sobre os fatores repulsivos e atrativos das causas socioeconómicas. • Registo de conclusões dos fatores repulsivos e atrativos das causas económicas. 	Internet / Computador / Projetor / Ficha informativa	
			Causas políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre a ausência de liberdade de expressão e os regimes ditatoriais. • Registo de conclusões dos fatores repulsivos e atrativos das causas políticas. 	Computador / Projetor / Ficha informativa	
			Causas bélicas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação pelos alunos de uma notícia intitulada “Refugiados sírios marcados por quatro anos de guerra”. • Registo de conclusões dos fatores repulsivos e atrativos das causas bélicas. 	Computador / Projetor / Ficha informativa	
			Causas religiosas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre as perseguições religiosas. • Registo de conclusões dos fatores repulsivos e atrativos das causas religiosas. 	Computador / Projetor / Ficha informativa	
			Causas naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um documentário sobre a erupção do vulcão em Cabo Verde e diálogo entre docente e turma sobre os fatores repulsivos e atrativos das causas naturais. • Registo de conclusões dos fatores repulsivos e atrativos das causas religiosas. 	Internet / Computador / Projetor / Ficha informativa	

			Causas socioculturais	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo entre docente e turma sobre os fatores repulsivos e atrativos das causas socioculturais.• Registo de conclusões dos fatores repulsivos e atrativos das causas socioculturais.• Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula.• Breve síntese das mesmas	Computador / Projetor / Ficha informativa Caderno diário	
--	--	--	--------------------------	---	---	--

Anexo 4: Página do manual explorada na aula n.º 1

III. POPULAÇÃO E POVOAMENTO

Conceitos

- **Imigração** – movimento de entrada de pessoas num país ou região administrativa diferente do local habitual de residência, com o objetivo de se fixarem definitivamente ou temporariamente.
- **Emigração** – movimento de saída de pessoas de uma região ou país onde residem habitualmente para outro local do território nacional ou no estrangeiro.

DOCUMENTO 4 • Imigrante e emigrante.



3.2. Caracterização dos movimentos da população

As migrações podem ser classificadas quanto ao/a:

Tempo:

Quando as deslocações para uma nova região ou país são superiores a um ano, classificam-se como **migração permanente**, se forem inferiores a um ano designam-se por **migração temporária**.

Distinguem-se nas migrações temporárias as migrações sazonais, que se efetuam apenas em determinadas épocas do ano, por exemplo, deslocação de pessoas para trabalharem na apanha do tomate, morango e vindimas ou nos restaurantes e hotéis, nas épocas altas.

Espaço:

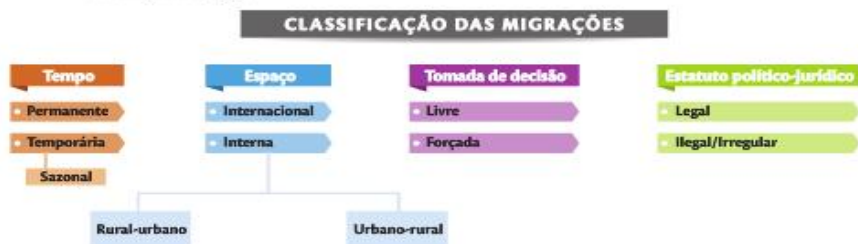
Quando as migrações implicam mudança de país são classificadas como **externas** e podem ocorrer dentro do mesmo continente, **intracontinentais**, ou entre continentes, **intercontinentais**.

A nível das migrações internas, o movimento com maior expressão é a saída de pessoas das áreas rurais para as áreas urbanas – **êxodo rural**.

Nas últimas décadas, especialmente nas áreas urbanas dos países desenvolvidos, tem ocorrido a deslocação de pessoas das cidades para os espaços rurais na expectativa de fugir aos problemas associados às cidades: poluição, engarrafamentos, falta de espaços verdes, entre outros (fenómeno ainda com pouca expressão).

Os movimentos pendulares (deslocações diárias, especialmente entre a residência e o local de trabalho), apesar de não serem migrações (não existe intenção de mudança de residência), têm-se intensificado em virtude do desenvolvimento dos transportes e da expansão das cidades para as periferias.


DOCUMENTO 5 • Classificação das migrações.



Anexo 5: Ficha de trabalho realizada na aula n.º 1

ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE D. PEDRO IV
Ficha de Informativa - Geografia - 8º Ano
Tema: Evolução da População Mundial

Nome _____ N.º _____
Turma _____

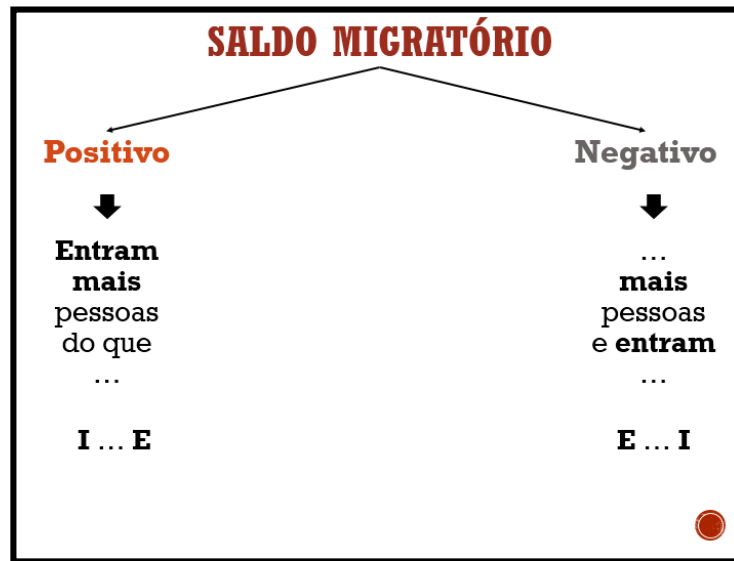


Causas das migrações

Preenche a tabela com as informações dadas na aula:

Causas das migrações	Fatores repulsivos das áreas de partida	Fatores atrativos das áreas de chegada

Anexo 6: Apresentação n.º 1



Causas das migrações	Fatores repulsivos das áreas de partida	Fatores atrativos das áreas de chegada
Socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego • Salários baixos • Fome, miséria e pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de emprego • Melhores salários • Melhores condições de vida



Causas das migrações	Fatores repulsivos das áreas de partida	Fatores atrativos das áreas de chegada
Socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego • Salários baixos • Fome, miséria e pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de emprego • Melhores salários • Melhores condições de vida
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes ditatoriais • Ausência de liberdade de expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes democráticos • Existência de liberdade de expressão

CAUSAS BÉLICAS / CONFLITOS

Refugiados sírios marcados por quatro anos de guerra

Os quatros anos de guerra na Síria deixaram marcas profundas em milhares de pessoas. Muitas vivem ainda em campos de refugiados e sem condições mínimas de sobrevivência. Falta ajuda médica e alimentar e estruturas públicas foram destruídas. Do palco do conflito, as imagens mais recentes dão conta dos ataques rebeldes em Aleppo, a segunda maior cidade da Síria.

Fonte: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=811936&tm=7&layout=122&visual=61>,
Data: 13 março, 2015

Causas das migrações	Fatores repulsivos das áreas de partida	Fatores atrativos das áreas de chegada
Socioeconômicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego • Salários baixos • Fome, miséria e pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de emprego • Melhores salários • Melhores condições de vida
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes ditatoriais • Ausência de liberdade de expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes democráticos • Existência de liberdade de expressão
Conflitos / Bélicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos armados • Violência e insegurança 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de conflitos • Paz e segurança



Causas das migrações	Fatores repulsivos das áreas de partida	Fatores atrativos das áreas de chegada
Socioeconômicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego • Salários baixos • Fome, miséria e pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de emprego • Melhores salários • Melhores condições de vida
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes ditatoriais • Ausência de liberdade de expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Regimes democráticos • Existência de liberdade de expressão
Conflitos / Bélicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos armados • Violência e insegurança 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de conflitos • Paz e segurança
Religiosas	<ul style="list-style-type: none"> • Perseguições religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de crença e de culto

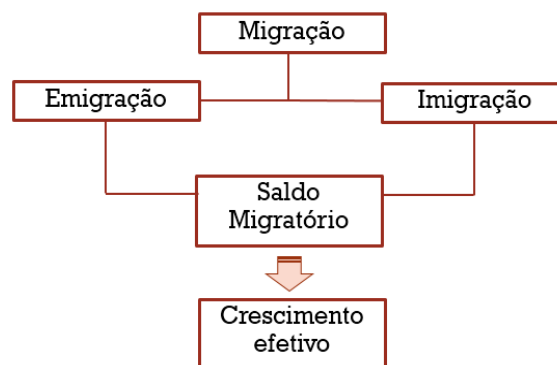
CAUSAS NATURAIS

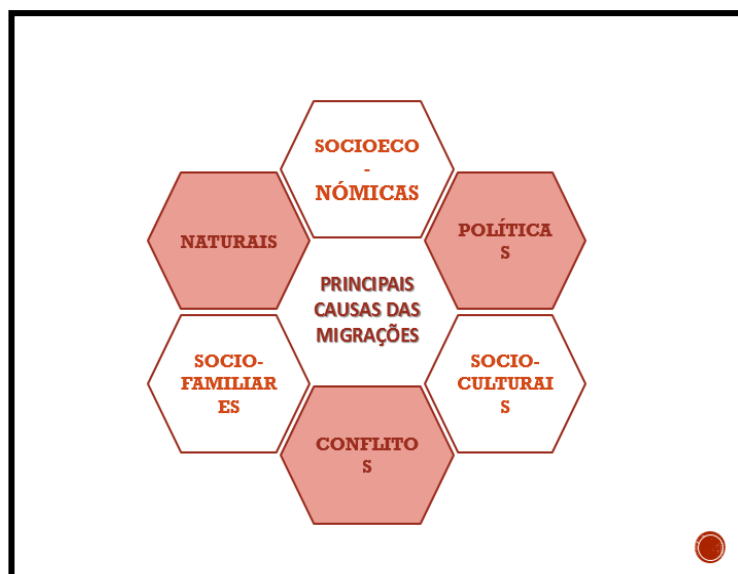


Causas das migrações	Fatores repulsivos das áreas de partida	Fatores atrativos das áreas de chegada
Socioeconômicas	<ul style="list-style-type: none"> Desemprego Salários baixos Fome, miséria e pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> Oferta de emprego Melhores salários Melhores condições de vida
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> Regimes ditatoriais Ausência de liberdade de expressão 	<ul style="list-style-type: none"> Regimes democráticos Existência de liberdade de expressão
Conflitos / Bélicas	<ul style="list-style-type: none"> Conflitos armados Violência e insegurança 	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de conflitos Paz e segurança
Religiosas	<ul style="list-style-type: none"> Perseguições religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> Liberdade de crença e de culto
Naturais	<ul style="list-style-type: none"> Ocorrência de catástrofes naturais 	<ul style="list-style-type: none"> Existência de recursos naturais
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> Ensino superior para elites Acesso restrito à cultura Descriminação social 	<ul style="list-style-type: none"> Acesso ao Ensino Superior Fácil acesso à cultura Integração dos emigrantes



RESUMIDAMENTE...





Anexo 7: Trabalho de casa realizado pelos alunos do 8.º E

Ana Háfalda Almerda sã N.º 1, 8.º E

texto:

A Joana imigrou para Nova Iorque para tentar conseguir arranjar trabalho, porque aí onde estava não conseguia arranjar um trabalho para poder pagar as contas e a renda de casa.

Texto

Eu morei em Portugal mas emigrei para Berna na Suíça. As causas que me levaram a emigrar foi a desemprego, os salários são baixos e por vezes a pobreza, antes de escolher a Suíça para viver tinha visto mais países, mais a Suíça chamou-me aí então pois têm imensas ofertas de emprego, os salários são muito melhores e as condições de vida são melhores. Desde que eu vivia na Suíça a minha vida é melhor.

Ana Sampaio n.º 2 8.º E

Ola ! Eu sou o André Cabeçama e sou Português.
Resido na área da grande Lisboa.

Tenho-me mudado-me para a Alemanha devido a motivos
Socioeconómicos. Em Portugal o desemprego é muito eleva-
do, os salários não são os melhores. Na Alemanha as
oportunidades de emprego são bastante boas, os salários são
ótimos, comparados aos de Portugal, e as condições de
vida são bastante melhores do que em Portugal.

Na Alemanha os imigrantes também são bastan-
te bem recebidos, por isso, porque não ?!

André Cabeçama nº 3 Bº E
17/4/15

TPC de Geo.

Av. E.

Emigrei, de Lisboa para Nova Iorque, uma das minhas causas,
para emigrar de Lisboa para Nova Iorque, é a economia, o desempre-
go e os salários baixos, outra causa, são os conflitos, hoje em dia,
se se vêm assaltos, especialmente à noite. Acho que muitos destes pro-
blemas irão se resolver, quando chegar a Nova Iorque.

Ângela Lopes de Silva n.º 5 8.º E

Hoje mudei-me para Nova Iorque com a minha família. Depois de vários anos a sermos perseguidos por conta da religião decidimos mudar, mudar de país, de emprego, mudar de vida. Não só saímos de país pela religião mas também pela falta de comida e água.

Então, agora estamos numa cidade grande com as melhores condições de vida, temos comida e água com fácil acesso e ao nosso dispor, os nossos salários são muito melhores do que na Nigéria e a melhor parte é que podemos seguir a nossa religião sem sermos discriminados ou mortos na hora.

Achei um emprego num jornal, e-me concede a liberdade de expressão. Os meus filhos estão na escola e têm acesso ao ensino superior, o que é bom muito bom!

Emigrar foi a melhor escolha que fiz nestes últimos tempos.

Eu emigrei de Portugal para a Alemanha.

Eu emigrei para a Alemanha à procura de melhores condições de vida devido a Portugal estar numa situação de crise económica.

Na Alemanha tenho a perfeita noção que vou ter propostas de emprego e vou ter um ~~uma~~ salário melhor.

Espero um dia voltar a Portugal devido à religião que tenho com o país, mas por enquanto prefiro permanecer na Alemanha para estabelecer a minha vida e no futuro ajudar os meus filhos.

Ass: António Fernandes

Nome: António Fernandes

Ano: 8.º

Turma: E

Data: 17/4/15

n.º: 6

À procura de melhores condições de vida...

Aos meus 22 anos,abei o meu curso de enfermática em Portugal, mas não havia nenhuma oferta de trabalho na minha área, já para não falar da crise.

Por estes motivos, decidi imigrar para os EUA.

Quando lá cheguei, só tinha o que trazia de Portugal para lá sobreviver. No entanto, passados apenas 2 dias desde a minha chegada, devido à grande oferta de trabalho existente nos EUA, consegui arranjar emprego numa empresa enfermática de todo, onde tinha condições e remuneração pelo meu trabalho que nunca conseguiria arranjar em Portugal.

Devido à boa esta estabilidade,abei por ficar a viver aqui permanentemente, acabando por formar a minha família.

Carlos Sousa
17/04/15

Nº 7

8ºE

Olá! Eu sou uma rapariga originária da Síria, cujo nome não posso revelar. Tenho 18 anos e neste momento tento fazer de tudo para conseguir emigrar. O meu destino será os Estados Unidos da América, e o objetivo que quero atingir quando emigrar é poder ter uma vida calma, sem conflitos, sem ter medo de morrer a qualquer momento, para poder ser livre de escolher em que campos prefiro acreditar. Quero ser mais culta e isso é coisa que neste país nunca terei possível. Espero que esse dia chegue depressa para me poder ver longe deste país, da Síria.

Catarina Gomes nº8 8ºE

Eu e a minha família vivíamos em Israel, o meu marido ganhava um dinheiro suficientemente bom para as nossas contas e sustentava os nossos filhos. Mas houve um dia em que estávamos a jantar e ouvimos muito barulho. Ouvimos gritos, sons de bombas e disparos de armas.

Era o dia mais atenuado das nossas vidas. Eu e o meu marido fizemos as nossas malas e pegámos os nossos filhos e embarcámos num barco para a Itália. Quando lá chegámos, reparámos que Itália era um país que estava em paz e que não fazia discriminação racial.

Eu sentia uma esperança, sentia-me mesmo feliz, por termos um futuro mais sonhador e por proporcionar uma melhor educação, pois a Itália é um país mais desenvolvido do que Israel.

Cláudia Enríma Vicente Sousa
m^o 09 8^o E 17/04/2015

Sou Cabo-verdiano vim para Portugal porque em Cabo-verde há pouco trabalho e maioria das empresas recebe-se pouco, o relevo é acidentado no interior de cada ilha e mesmo estando no meio do mar o clima é quente. Em Portugal há mais trabalho na minha área, a temperatura é amena, há menos mentiras e sempre que visitar os monumentos em Lisboa e no Porto.

Dilan, 10

--	--

Eu vou emigrar para a França, pois na minha profissão (cozinheiro), existe muita dificuldade em arranjar emprego em Portugal, há pouco tempo, eu recebi uma proposta de Trabalho que veio de Paris, e lá pagam muito melhor do que cá.

Eduardo Karalo 15/04/2015
Nº 11 8º E

Texto sobre Migração

Eu moro na Palestina, mais precisamente na Fronteira com Israel. Atualmente, estamos a ser constantemente atacados por Israel, que está a tentar conquistar Palestina. Não aguentando mais viver sabendo que que uma bomba pode cair em cima de minha casa, vou emigrar para Inglaterra. Lá, existe muito mais segurança. Mesmo podendo haver conflitos armados, sei que me vou sentir mais segura.

Gonçalo Czeiro, nº 73, 8º E

Inês Baluarte n.º 14 8.º E

Eu sou a Inês Baluarte, moro em Lisboa, embora em breve me vá mudar para Londres, em Inglaterra, devido a uma oferta de emprego, na área da ciência.

Eu trabalho, nesta mesma área, em Portugal, mas o ordenado é muito mais elevado lá e este dinheiro é mais útil-me muito jeito, para a escola dos meus filhos, para poder melhorar as nossas condições de vida.

Nome: Inês Isabel Cidália Lameiras N.º 15 Turma: 8.º E

Sou uma cidadã portuguesa. Vivio no Algarve com a minha família. Quando acabei os estudos, procurei emprego por toda a região, mas não encontrava nenhum que servisse. Isto preocupou-me muito, pois eu não tinha emprego e precisava de dinheiro. Foi então que recebi uma oferta de emprego. Era um bom emprego e era bem pago, o único problema é que era no estrangeiro. No entanto, acabei por aceitar e emigrei para França, onde comecei a morar em casa de uma tia minha que lá vivia. O emprego era bom e consegui ganhar algum dinheiro. Só gostava de poder visitar os meus pais a Portugal mais vezes!

Inês Botelho 8ºE N.º 16

Eu estou em Portugal, mas a crise económica está a afetar-me, tenho curso mas infelizmente não tenho trabalho. O meu curso é de medicina.

Gostava de ir para os Estados Unidos para ter uma melhor vida, em termos económicos e em termos de trabalho.

T.P.C. - Geografia

João Francisco Pereira 8ºE N.º 17

17/04/2015

Eu nasci em Portugal e cresci lá, fiz tudo para ter um trabalho bom porque sabia que a vida aqui estava ~~difícil~~ ~~difícil~~ difícil. Estudei imenso e tirei um curso superior, mas isso não valeu de nada, por isso, como não consegui arranjar trabalho, Imigrei para os Estados Unidos da América, no continente Americano, e foi aí que consegui, em Nova Iorque, ofereceram-me emprego num estúdio onde os famosos gravavam e consegui um bom salário e muitas melhores condições de vida, mas espero que a vida ~~em~~ em Portugal ~~esteja~~ esteja muito melhor.

Olá, o meu nome é Rário, vivo em Portugal mas estou a pensar em emigrar recentemente, devido ao facto de este país estar a passar um grande crise económica e está cada vez mais difícil arranjar um bom emprego com um bom salário. Cada vez mais vejo jovens a emigrar para Inglaterra devido as melhores condições de vida e aos melhores salários. Apesar de tudo, espero que Portugal supere a crise, pois espero cá voltar um dia.

João Almeida nº18 8ºE

TPC - Geografia

Nuno Costa nº79 8ºE

Eu estava em Portugal, Lisboa mas devido à falta de dinheiro e a causas socioeconómicas decidi que deveria ir para outro país com melhores condições como França. As razões da minha saída foi o desemprego e os salários baixos que recebia e em França existem melhores salários e melhores condições de vida que ajudam-me a ter uma vida bem melhor em Metz do que em Lisboa.

Nome: Micela da Conceição Matos da Silva

Ano: 8º Idade: 20

Turno: F

Lucy mora em Portugal com o marido e os dois filhos, ela é professora e tem problemas no emprego pois muita gente está desempregada. Na escola, ela foi despedida, logo ela decidiu procurar emprego fora de casa. Enviou o seu currículo para escolas de Angola (Luanda) avisou a família e foi para Angola, mas temporariamente, até o marido conseguir um bom emprego para sustentar a família. E ao chegar em Angola, arranjou casa e depois Lucy começou a trabalhar, e mais tarde regressou a Portugal ou a família vai ter com ela a Angola.

Hoje, 14 de julho de 2015, tenho 23 anos, daqui a duas semanas vou para a Holanda. O porque é simples, a economia de Portugal fica cada vez pior, a taxa de desemprego está como um foguetão! O salário mínimo é tão baixo que não é suficiente para pagar todas as contas e comprar alimentos! Pelo contrário na Holanda, os salários são excelentes, mais que suficiente para os necessários! Há muitas oportunidades de trabalho, visto que me formei-me em Portugal tenho ainda mais habilitações.

Pedro Gonçalves n. 21806

Rafael Paes Nº 22 8º E

Olá, eu estou em Portugal! Este país onde eu estou está a passar uma grande crise económica, as empresas estão a fechar, os bancos estão a ir a falência, as famílias estão cada vez mais a apertar o cinto com muitos impostos a pagar. Mas também o desemprego é cada vez maior. Eu acabei agora a faculdade, estou com muita dificuldade em arranjar um emprego. Eu decidi emigrar para a Holanda porque lá têm muito emprego e tem salários muito mais altos do que aqui em Portugal. Mas espero poder voltar um dia para Portugal. Para além de mais, na Holanda anda-se muito de bicicleta, coisa que eu gosto muito.

Naquel Nº 23 8º E 15/04/2015

Uma conhecida da minha família, há uns tempos, migrou para a Suíça, por razões socioeconómicas. Estava desempregada, era mãe solteira com dois filhos para educar, sofriam de fome, pobreza e miséria todos os dias. Ela emigrou juntamente com os seus filhos, para melhorar as suas condições de vida e para encontrar oferta de emprego.

Geografia

T.R.C

Vários são os fatores que levam as pessoas a emigrar na sociedade atual, especialmente as socioeconómicas, políticas, bélicas, religiosas, naturais e socioculturais.

Eu tenho 14 anos, chamo-me Telmo Ruxa e vivo no país onde nasci, Portugal. O meu país apresenta algumas boas condições de vida, como por exemplo a existência da liberdade de expressão, o fácil acesso ao ensino superior e o facto de ser um país onde há paz e segurança.

No entanto, alguns fatores repulsivos levam os portugueses a emigrar, nomeadamente o elevado desemprego e os salários baixos que provocam o aumento da fome, da miséria e da pobreza no mesmo país.

Se eu algum dia emigrar, emigrarei para a Alemanha, uma vez que é um país com excelentes condições políticas e socioculturais. Para além disso, a existência de recursos naturais e de várias indústrias e serviços permite uma ótima oferta de emprego e salários mais elevados do que na maioria da Europa.

Nome: Telmo Ruxa

Nº 24 8º E

Tomás Botina

8º E nº 25

Em Portugal se sente o desemprego e os salários que existem são todos salários baixos. Por isso decidi emigrar para a Alemanha onde existem ofertas de emprego e os salários são melhores, as minhas condições de vida vão melhorar consideravelmente.

○ Eu estava a viver em Portugal quando fiquei desempregado e passado um tempo já estava a ficar sem dinheiro. Por isso decidi emigrar para a Austrália pois a qualidade de vida é melhor, o emprego é fácil de arranjar e já não preciso de me preocupar tanto com a gestão de dinheiro mas também o clima é mais favorável, o que significa que posso tirar mais proveito das minhas férias e fins de semana.

Vasco Fonseca
nº 26 86

				<ul style="list-style-type: none"> • Registo do conceito de migração permanente por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
			Migração temporária	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do conceito de “migração temporária”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração temporária por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
			Migração sazonal	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do conceito de “migração sazonal”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração sazonal por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
			Migração interna	<ul style="list-style-type: none"> • Docente questiona o que os alunos têm a dizer sobre a deslocação das pessoas no espaço. • Construção do conceito de “migração interna”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração interna por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
				<ul style="list-style-type: none"> • Docente questiona o que os alunos têm a dizer sobre a deslocação das pessoas no espaço. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	

			<p>Movimento rural-urbano / Movimento urbano rural</p> <p>Migração pendular</p> <p>Migração intracontinental</p> <p>Migração intercontinental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do conceito de migração interna por um aluno no quadro. • Docente questiona os alunos sobre as suas deslocações diárias. • Docente explica o movimento pendular. • Registo do conceito de migração interna por um aluno no quadro. • Construção do conceito de “migração intracontinental”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração temporária por um aluno no quadro. • Construção do conceito de “migração intercontinental”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração intercontinental por um aluno no quadro. • Docente questiona os alunos sobre os familiares que migraram para outra região/país e que tipo de decisão foi a deste familiar. • Construção do conceito de “migração livre”, a partir do diálogo entre professora e turma. 	<p>Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário</p> <p>Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário</p> <p>Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário</p> <p>Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário</p>	
--	--	--	---	---	---	--

			Migração livre	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do conceito de migração livre por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
			Migração forçada	<ul style="list-style-type: none"> • Docente questiona os alunos sobre qual o outro tipo de decisão e pede um exemplo atual • Construção do conceito de “migração forçada”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração forçada por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
			Refugiado / Deslocado	<ul style="list-style-type: none"> • Construção dos conceitos de “refugiado” e “deslocado”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo dos conceitos de refugiado e deslocado pela docente no quadro. 	Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário	
			Migração legal	<ul style="list-style-type: none"> • Docente questiona a turma sobre quem já viajou para o estrangeiro e quais os procedimentos realizados antes de entrarem no avião. • Construção do conceito de “migração legal”, a partir do diálogo entre professora e turma. • Registo do conceito de migração legal por um aluno no quadro. 	Computador / Projetor /	
				<ul style="list-style-type: none"> • Construção do conceito de “migração legal”, a partir do diálogo entre professora e turma. 		

			Migração ilegal	<ul style="list-style-type: none">• Registo do conceito de migração legal por um aluno no quadro.• Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula.• Breve síntese das mesmas	Quadro / Caderno diário Computador / Projeto / Quadro / Caderno diário Caderno diário	
--	--	--	-----------------	--	---	--

Anexo 9: Apresentação n.º 2

NO TEMPO (DURAÇÃO)

Migrações definitivas ou permanentes

População permanece no local de acolhimento durante um longo período de tempo (superior a um ano). Não tem, normalmente, a intenção de regressar.

Migrações temporárias

População fica por pouco tempo (inferior a um ano) no local de acolhimento. Tem a intenção de regressar à sua região de acolhimento.

Nas migrações temporárias, existem...

MIGRAÇÕES SAZONAIS

Migrações que se efetuam numa determinada época do ano (por exemplo, para uma alguma tarefa agrícola).



NO ESPAÇO:

Migrações externas ou internacionais

Migrações que envolvem a deslocação de um país para outro.

Migrações intracontinentais

Migrações externas que se realizam dentro do mesmo continente.

Migrações intercontinentais

Migrações externas que se realizam entre continentes diferentes.

NO ESPAÇO:

Migrações internas

Migrações que se realizam de uma área para outra, dentro do mesmo país.

Êxodo rural

Movimento de saída (emigração) da população das áreas rurais para as áreas urbanas.

Êxodo urbano

Movimento de saída (emigração) da população das áreas urbanas para as áreas rurais ou arredores das cidades.

NO ESPAÇO:

Movimentos pendulares

Deslocações quotidianas entre o local de residência e o local de trabalho, e vice-versa.



E QUANTO À FORMA?

MIGRAÇÕES VOLUNTÁRIAS OU LIVRES

Movimento migratório feito de livre vontade e por iniciativa própria.

MIGRAÇÕES FORÇADAS

Indivíduos forçados a abandonar o lugar de residência, por motivos que ultrapassam a vontade individual (conflitos, catástrofes naturais, entre outros)

NO QUE TOCA À LEGALIDADE, PODEM SER...

MIGRAÇÕES LEGAIS OU DOCUMENTADAS

Imigrante **com** autorização de entrada, de permanência e de trabalho no país de destino.

MIGRAÇÕES ILEGAIS OU CLANDESTINAS

Imigrante **sem** autorização de entrada, de permanência e de trabalho no país de destino.

Anexo 10: Plano da aula n.º 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B. 2, 3 de D. Pedro IV



Lição n.º 48

24 / 04 / 2015

Professora Cooperante: Teresa Zêzere

Mestranda: Ana Rita Esteves

Sumário:

- Conclusão da aula anterior.
- Correção do trabalho de casa.
- Fluxos migratórios.

Conteúdos	Objetivo geral / Metas gerais	Descritores de desempenho	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínio: População e Povoamento Subdomínio: Mobilidade da População	Compreender as causas e as consequências das migrações	Distinguir migrações permanentes, temporárias e sazonais; migrações externas e internas; migrações intracontinentais e intercontinentais; migração clandestina e legal; êxodo rural.		<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento do sumário. • Entrega do trabalho de casa anterior. • Diálogo entre docente e turma sobre o debate que irá decorrer e qual o texto selecionado para a mesma atividade. • Correção do último trabalho de casa realizado pelos alunos. 	Caderno diário Caderno diário Caderno diário /	Observação da participação dos alunos.

	Compreender os grandes ciclos migratórios internacionais.	Caracteriza os grandes ciclos migratórios internacionais, através da interpretação de mapas com os fluxos migratórios.	Refugiado / Deslocado	<ul style="list-style-type: none"> Revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior através de questões dirigidas à turma. Conclusão da aula anterior: Construção dos conceitos de “refugiado” e “deslocado”, a partir do diálogo entre professora e turma. 	Computador / Projetor	
			Migração legal	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo com os alunos sobre quem já viajou para o estrangeiro e os procedimentos realizados antes de entrarem no avião. Construção do conceito de “migração legal”, a partir do diálogo entre professora e turma. 	Computador / Projetor	
			Migração ilegal	<ul style="list-style-type: none"> Construção do conceito de “migração ilegal”, a partir do diálogo entre docente e turma. 	Computador / Projetor	
			Grandes migrações desde a Idade Moderna	<ul style="list-style-type: none"> Introdução ao tema: a docente questiona os alunos sobre os fluxos migratórios de que têm conhecimento. Observação e análise do Documento 8 da pág. 66 do manual: “Principais fluxos migratórios entre 1500 e 1800” e do Documento 9 da pág. 67 do manual: “Migrações transatlânticas no final do século XIX e princípios do século XX” Diálogo sobre as causas das migrações entre 1500 e 1800, e entre o século XIX e princípios do século XX. 	Manual	
			Causas socioeconômicas/políticas / conflitos/religiosas/socio	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo entre docente e turma sobre as características gerais dos fluxos migratórios 	Manual / Quadro / Caderno diário	

			culturais/naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os fluxos migratórios atuais e quais as suas causas. • Lançamento do trabalho de casa: páginas 76 e 77 do manual. • Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula. • Breve síntese das mesmas 	<p>Computador / Projetor / Caderno diário / Manual</p> <p>Computador / Projetor / Caderno diário / Manual</p> <p>Caderno diário</p>	
--	--	--	--------------------	---	---	--

Anexo 11: Páginas do manual exploradas na aula n.º 3

III. POPULAÇÃO E POVOAMENTO

Planificação

DOCUMENTO 7 • Principais fluxos migratórios entre países em 2010.

País de origem	País de destino	Fluxo (milhões)
México	Estados Unidos	11,6
Índia	EAU	2,2
China	Hong Kong	2,2
Rússia	Cazaquistão	2,2
Cazaquistão	Rússia	2,6
Turquia	Alemanha	2,7
Bangladesh	Índia	3,3
Ucrânia	Rússia	3,6
Rússia	Ucrânia	3,7

ATIVIDADES

- No século XV, os descobrimentos permitiram o conhecimento de novos territórios e, simultaneamente, aumentaram as migrações internacionais favorecidas pela necessidade de povoar/controlar os territórios.
- 1.1. Descreve os principais fluxos de migrações forçadas e voluntárias entre 1500 e 1800.
- 1.2. Explica, com base nos conhecimentos que adquiriste na disciplina de História, o grande fluxo de migrantes entre África e a América Latina.

Atividade

DOCUMENTO 8 • Principais fluxos migratórios entre 1500 e 1800.

Principais migrações (1500-1800)

- 4.000.000
- 3.000.000
- 2.000.000
- 1.000.000
- Menos de 100.000

Forçadas (laranja) Voluntárias (verde)

Fonte: Ciências, 9.º, 2006.

3. Mobilidade da população

Atividade

ATIVIDADES

- Os grandes movimentos migratórios resultam das assimetrias/diferenças socioeconómicas. Observa o documento 10.
- 1.1. Refere os países com mais percentagem de imigrantes.
- 1.2. Copia o quadro, para o teu caderno, e completa-o com os principais polos de partida e de chegada a nível mundial.

Polo de partida	Polo(s) de chegada
América do Sul	
Ásia Meridional	
Norte de África	
África Ocidental	Austrália
Ásia Oriental	
Ásia Ocidental	
Turquia	
	Argentina

Os fatores históricos, a língua, a ideia formada da possibilidade de prosperidade económica, a rede de conhecimentos que unia quem tinha emigrado e os que permaneciam em Portugal, as relações comerciais e a necessidade de mão de obra migrante no Brasil foram fatores responsáveis pelo crescimento do fluxo migratório Portugal-Brasil.

DOCUMENTO 9 • Migrações transatlânticas no final do século XIX e princípios do século XX.

Número de migrantes

- 17.500.000
- 5.000.000
- 3.000.000
- menos de 500.000

Polos e rotas de imigração

Fonte: Ciências, 9.º, 2006.

DOCUMENTO 10 • Principais fluxos migratórios a nível mundial e percentagem de imigrantes por país (2010).

Imigrantes (% da população)

- >15,0
- 7,0 a 15,0
- 2,0 a 7,0
- 1,1 a 2,0
- < 1,1
- Sem dados

Principais áreas de emigração (laranja) Principais fluxos (verde)

Fonte: Adaptado de Courlet Internacional e Banco Mundial, 2015.

Anexo 12: Apresentação n.º 3

Correção do trabalho de casa

1.

1.1.

- Caso 1: Socioeconómica
- Caso 2: Conflitos/bélica
- Caso 3: Socioeconómica
- Caso 4: Socioeconómica

Correção do trabalho de casa

1.2.

	Tempo	Espaço	Tomada de decisão	Estatuto jurídico-político
Caso 1	Permanente	Internacional	Livre	Illegal
Caso 2	Temporária	Internacional	Forçada	Illegal
Caso 3	Definitiva	Internacional	Livre	Legal
Caso 4	Sazonal	Interna	Livre	Legal

NO QUE TOCA À LEGALIDADE, PODEM SER...

MIGRAÇÕES LEGAIS OU DOCUMENTADAS

Imigrante **com** autorização de entrada, de permanência e de trabalho no país de destino.



MIGRAÇÕES ILEGAIS OU CLANDESTINAS

Imigrante **sem** autorização de entrada, de permanência e de trabalho no país de destino.



Quais são as características das migrações atuais?

- Migrações internas mais intensas
- Movimentos migratórios mais fortes entre Sul / Sul e Norte / Sul
- Europa como principal destino das imigrações.
- Idade dos migrantes internacionais: 20-64 anos
 - Imigrantes dos países em desenvolvimento: 33 anos
 - Imigrantes dos países desenvolvidos: 42 anos
- Percentagem dos géneros:
 - Homens: 51%
 - Mulheres: 49%

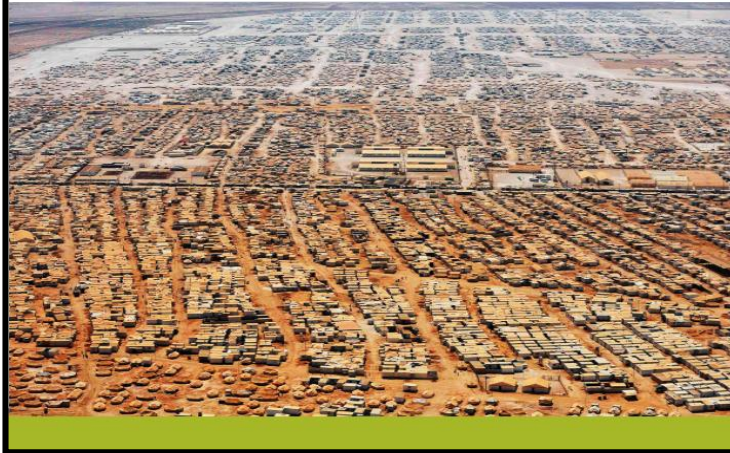
E quais são os fluxos migratórios atuais?

- **Área de partida:** Norte de África (Marrocos, Líbia, Argélia, Tunísia e Egito)
- **Área de chegada:** Europa (Itália)
- **Fatores:**
 - Instabilidade política;
 - Fome, miséria e pobreza.
- **Causas:**
 - Políticas e socioeconómicas;
- **Características:**
 - Permanentes / Temporárias;
 - Intercontinentais;
 - Forçadas;
 - Ilegais.

E quais são os fluxos migratórios atuais?

- **Área de partida:** Síria
- **Área de chegada:** Turquia; Líbano; Jordânia; Iraque e Europa
- **Fatores:**
 - Guerra civil;
 - Opressão política;
 - Desemprego;
 - Fome e pobreza.
- **Causas:**
 - Conflitos armados, políticas e socioeconómicas;
- **Características:**
 - Permanentes / Temporárias;
 - Intercontinentais;
 - Forçadas;
 - Ilegais.

E quais são os fluxos migratórios atuais?



E quais são os fluxos migratórios atuais?

- **Área de partida:** China
- **Área de chegada:** EUA; Canadá e Europa
- **Fatores:**
 - Opressão política;
 - Expansão dos produtos chineses;
 - Acesso à cultura.
- **Causas:**
 - Políticas, socioeconômicas e socioculturais.
- **Características:**
 - Permanentes / Temporárias;
 - Intercontinentais;
 - Livres;
 - Legais/ilegais.

E quais são os fluxos migratórios atuais?

- **Área de partida:** México;
- **Área de chegada:** EUA.
- **Fatores:**
 - Desemprego;
 - Salários baixos;
 - Acesso à cultura.
- **Causas:**
 - Socioeconômicas e socioculturais.
- **Características:**
 - Permanentes;
 - Intercontinentais;
 - Livres;
 - Legais/ilegais.

E quais são os fluxos migratórios atuais?

- **Área de partida:** Bangladesh; Índia e Paquistão.
- **Área de chegada:** Europa.
- **Fatores:**
 - Desemprego;
 - Salários baixos;
 - Acesso à cultura
 - Regimes políticos.
- **Causas:**
 - Socioeconómicas, socioculturais e políticas.
- **Características:**
 - Permanentes;
 - Intercontinentais;
 - Livres;
 - Legais/ilegais.

Anexo 13: Plano da aula n.º 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B. 2, 3 de D. Pedro IV



Lição n.º 49

29 / 04 / 2015

Professora Cooperante: Teresa Zêzere

Mestranda: Ana Rita Esteves

Sumário:

- Lançamento de um debate.
- A migração em Portugal.

Conteúdos	Objetivo geral / Metas gerais	Descritores de desempenho	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínio: População e Povoamento Subdomínio: Mobilidade da População	Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal	Caracterizar a evolução temporal da emigração em Portugal. Localizar os principais destinos da emigração portuguesa. Caracterizar a evolução da imigração em Portugal, referindo as principais origens dos imigrantes. Caracterizar a situação atual de Portugal no	Causas socioeconómicas/políticas / conflitos/religiosas/socio	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento do sumário. • Recolha do trabalho de casa. • Distribuição dos inquéritos. • Diálogo entre docente e turma sobre o debate que irá decorrer e qual o texto selecionado para a mesma atividade. • Distribuição da Ficha informativa. • Diálogo entre docente e turma sobre a migração portuguesa. 	Caderno diário Inquéritos Ficha informativa	Observação da participação dos alunos.

		contexto das migrações internacionais.	culturais/naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e análise do Documento 25 “Evolução da emigração portuguesa de 1886 a 2010” e do Documento 26 “Migrações transatlânticas no final do século XIX e princípios do século XX” da pág. 74 do manual. • Lançamento do trabalho de casa: páginas 76 e 77 do manual: questão 3. • Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula. • Breve síntese das mesmas 	<p>Ficha informativa / Computador / Projetor Manual</p> <p>Caderno diário</p>	
--	--	--	--------------------	---	---	--

Anexo 14: Guião para o debate

ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE D. PEDRO IV
Ficha de Informativa - Geografia - 8º Ano
Tema: Evolução da População Mundial



Nome _____ Nº _____

Turma _____

GUIÃO PARA O DEBATE

PARTE I – Tema e personagens do debate

Domínio: População e Povoamento.

Subdomínio: Mobilidade da População.

Objetivos gerais: - Compreender conflito que subjaz à decisão de migrar;
- Problematicar os fatores favoráveis e desfavoráveis à emigração.

“Vários são os fatores que levam as pessoas a emigrar na sociedade atual, especialmente as socioeconómicas, políticas, bélicas, religiosas, naturais e socioculturais.

Eu tenho 14 anos, chamo-me Telmo Ruxa e vivo no país onde nasci, Portugal. O meu país apresenta algumas boas condições de vida, como, por exemplo, a existência da liberdade de expressão, o fácil acesso ao ensino superior e o facto de ser um país onde há paz e segurança.

No entanto, alguns fatores repulsivos levam os fatores os Portugueses a emigrar, nomeadamente o elevado desemprego e os salários baixos que provocam o aumento da fome, da miséria e da pobreza no nosso país.

Se eu algum dia emigrar, emigrarei para a Alemanha, uma vez que é um país com excelentes condições políticas e socioculturais. Para além disso, a existência de recursos naturais, de várias indústrias e serviços, permite uma ótima oferta de emprego e salários mais elevados do que na maioria da Europa.”

Telmo Ruxa, Nº 24, 8º E

Personagens a favor da migração do Telmo:

- O tio imigrado;
- Empresário na área da restauração;
- Técnico da União Europeia.

Personagens contra:

- A mãe do Telmo;
- Representante de Associação de Imigrados;
- Membro da Junta de Freguesia;
- Professora.

PARTE II – Etapas do debate

A. Escolha de argumentos

Em primeiro lugar, os alunos selecionados para debater terão de realizar uma pequena pesquisa para fundamentar os seus argumentos, em livros, jornais, revistas e Internet.

B. Elaboração do texto

É conveniente elaborar um texto para evitar que o discurso seja vago e confuso. Neste texto, deverão ter em conta os fatores atrativos e repulsivos referidos pelo Telmo e consequências, positivas e negativas, da migração do Telmo no local de partida e no local de chegada, tendo em conta as situações socioeconómicas de Portugal e da Alemanha.

C. Realização do debate

1. **Apresentação e introdução:** o moderador representado pela professora, apresenta os membros do debate e o aspirante a migrante à turma, e explica o motivo do debate.
2. **Apresentação dos motivos do migrante:** o migrante, representado pelo Telmo Ruxa, lê os fatores que o fazem querer migrar.
3. **Desenvolvimento:** parte central do debate. Os participantes apresentam os argumentos que sustentam ou não a partida do Telmo. Enquanto decorre a apresentação dos mesmos, a restante turma aponta, numa tabela, os argumentos favoráveis e desfavoráveis à emigração do colega.
4. **Conclusão:** o moderador pergunta à turma quem quer manifestar a sua opinião, e quem é a favor e contra a partida do Telmo, contabiliza os votos e informa da decisão final.

D. Apresentação e ilustração do debate


- Usar uma folha com o texto a ser lido.
- Utilizar acessórios que representem as personagens.

Data do debate: ____ / ____ / ____

Anexo 15: Tabela preenchida pelos alunos na atividade do debate

ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE D. PEDRO IV
Ficha de Informativa - Geografia - 8º Ano
Tema: Evolução da População Mundial

Nome _____ Nº _____
Turma _____



Debate sobre a decisão de emigrar

“Vários são os fatores que levam as pessoas a emigrar na sociedade atual, especialmente as socioeconómicas, políticas, bélicas, religiosas, naturais e socioculturais.

Eu tenho 14 anos, chamo-me Telmo Ruxa e vivo no país onde nasci, Portugal. O meu país apresenta algumas boas condições de vida, como, por exemplo, a existência da liberdade de expressão, o fácil acesso ao ensino superior e o facto de ser um país onde há paz e segurança.

No entanto, alguns fatores repulsivos levam os fatores os Portugueses a emigrar, nomeadamente o elevado desemprego e os salários baixos que provocam o aumento da fome, da miséria e da pobreza no nosso país.


Se eu algum dia emigrar, emigrarei para a Alemanha, uma vez que é um país com excelentes condições políticas e socioculturais. Para além disso, a existência de recursos naturais, de várias indústrias e serviços, permite uma ótima oferta de emprego e salários mais elevados do que na maioria da Europa.”

Telmo Ruxa, Nº 24, 8º E

Argumentos a favor da emigração do Telmo	Argumentos contra a partida do Telmo

Anexo 16: Ficha de trabalho implementada na aula n.º 4

ESCOLA BÁSICA 2, 3 DE D. PEDRO IV
Ficha de Informativa - Geografia - 8º Ano
Tema: Evolução da População Mundial



Nome _____ Nº _____
 Turma _____

A migração portuguesa

Preenche a tabela com as informações dadas na aula:

FASE I (_____)
Vaga migratória para destinos não europeus (_____, _____ e _____) causada por:
• Portugal atravessa no 1.º quarto do _____ uma _____ que durava desde o _____.
• _____ que é uma constante durante a _____.
• _____
• _____ desvia os emigrantes de _____.
• Aumento do _____ e da _____.

FASE II (_____)
Período marcado pelo _____ devido a:
• Lentidão na _____.
• _____ pelos países _____.
• _____ das _____ em Portugal.

<ul style="list-style-type: none"> • _____
<ul style="list-style-type: none"> • _____ das _____ em Portugal.

FASE II (_____)	
Causas em Portugal:	Causas nos países de destino (_____, _____, _____ e _____)
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de _____ e de _____. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande _____ _____ _____ _____ da _____ _____ após a _____.
<ul style="list-style-type: none"> • _____ e _____. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de _____ e _____ às _____. 	
<ul style="list-style-type: none"> • _____ (_____). 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de _____ das _____ – necessidade de _____ para a _____, _____ e _____.
<ul style="list-style-type: none"> • _____ nas _____. 	
<ul style="list-style-type: none"> • _____ dos _____ e _____. 	

FASE II (_____)
Consequências para Portugal:
<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da _____ que levou ao _____ dos _____ e ao esforço de _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da _____.
<ul style="list-style-type: none"> • _____ e investimento em _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Envelhecimento _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de _____ (dinheiro enviado pelos emigrantes) _____.

FASE III (_____)
<p>A população portuguesa _____, o _____ passou a ser _____, apesar de _____ na década de 1980 e de registar um _____ nos últimos anos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Forte _____ da _____ portuguesa: 1973 – _____ (subida vertiginosa dos preços do petróleo que levou a graves consequências económicas).
<ul style="list-style-type: none"> • Grande aumento do _____ nos países da _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Países da Europa ocidental impuseram _____, com o objetivo de _____ da sua população.
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivaram o _____ de alguns _____ aos seus países de _____, através de indemnizações.

<ul style="list-style-type: none"> • _____: <p>- Fim da _____;</p> <p>- _____ da sociedade portuguesa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da _____ em Portugal: <p>- Da _____ e do _____ dos portugueses das _____;</p> <p>- Do regresso dos _____, sobretudo os que se encontravam numa situação de _____ de voltarem a _____, antes do 25 de abril.</p>
<p>FASE III (na década de _____)</p>
<p>Aumento da _____ e predomínio da emigração _____, em consequência:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Do fim dos _____ que restringiam a _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Da assinatura dos _____ (1985), que estabelecem a _____ nos países signatários.
<ul style="list-style-type: none"> • Do desenvolvimento das _____ e dos _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Da _____.
<ul style="list-style-type: none"> • _____ de Portugal na _____ (atual UE) em _____.
<ul style="list-style-type: none"> • _____ da _____, originária dos países _____ (PALOP), especialmente de _____.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do _____ a Portugal devido à _____ em Portugal.

FASE III (_____)
Portugal passa também a ser um país de _____, que representam já _____ do total da população em 2011.
<ul style="list-style-type: none"> • Imigrantes não são só de países de expressão portuguesa (com destaque para _____ e _____) mas também: <ul style="list-style-type: none"> - da _____ (_____, _____, entre outros); - da _____ (como a _____).
Portugal continua a ser um país de _____ mas com destinos e um perfil diferenciados dos encontrados na década de sessenta.
<ul style="list-style-type: none"> • A par da emigração _____, os destinos _____ regressam, como _____, _____ e _____.
<ul style="list-style-type: none"> • A _____ predomina.
<ul style="list-style-type: none"> • Surge o _____ da _____ de _____.
<ul style="list-style-type: none"> • A _____ de carácter _____ substitui a _____.
<ul style="list-style-type: none"> • A _____ aumenta, apesar de predominar a _____.

Anexo 17: Apresentação n.º 4

E em relação à migração portuguesa?

FASE I (até 1960)

Vaga migratória para destinos não europeus (Brasil, Angola e Moçambique) causada por:

- Portugal atravessa no 1.º quarto do século XX uma crise económica profunda que durava desde o século XIX.
- Instabilidade política e social é uma constante durante a 1.ª república.
- Taxa de desemprego muito elevada.
- Primeira Guerra Mundial desvia os emigrantes de destinos europeus.
- Aumento do racismo e da xenofobia.

FASE II (1960-1973)

Período marcado pelo aumento da emigração ilegal devido a:

- Lentidão na organização dos processos.
- Restrições impostas pelos países recetores.
- Degradação acelerada das condições de vida em Portugal.
- Guerra colonial em África.
- Intensificação das perseguições políticas em Portugal.

FASE II (1960-1973)

Causas em Portugal:

- Falta de recursos e de emprego.
- Baixo nível de vida e baixos salários.
- Falta de estruturas de apoio às famílias a às atividades socioculturais.
- Regime político (ditadura de Salazar).
- Guerra colonial nas ex-províncias africanas.
- Desenvolvimento dos transportes e comunicações internacionais.

Causas nos países de destino (Brasil, França, Suíça e Espanha)

- Grande desenvolvimento económico da Europa Ocidental após a II Guerra Mundial.
- Necessidade de reconstrução das estruturas produtivas – necessidade de mão-de-obra barata para a indústria, construção civil e serviços pouco qualificados.

FASE II (1960-1973)

Consequências para Portugal:

- Diminuição da população ativa que levou ao abandono dos campos e ao esforço de mecanização dos campos agrícolas.
- Aumento da taxa de analfabetismo.
- Subida dos salários e investimento em novas tecnologias na indústria.
- Envelhecimento demográfico.
- Entrada de divisas (dinheiro enviado pelos emigrantes) estrangeiras.

FASE III (a partir de 1973)

A população portuguesa aumentou, o saldo migratório passou a ser positivo, apesar de decrescer na década de 1980 e de registar um abrandamento nos últimos anos.

- Forte diminuição da emigração portuguesa: 1973 – Crise Petrolífera (subida vertiginosa dos preços do petróleo que levou a graves consequências económicas).
- Grande aumento do desemprego nos países da Europa Ocidental.
- Países da Europa ocidental impuseram restrições à imigração, com o objetivo de diminuir o desemprego da sua população.
- Incentivaram o regresso de alguns imigrantes aos seus países de origem, dando indemnizações.
- 25 de Abril de 1974:
 - Fim da Guerra Colonial;
 - Democratização da sociedade portuguesa.
- Aumento da imigração em Portugal:
 - Da descolonização e do retorno dos portugueses da ex-colónias;
 - Do regresso dos emigrantes, sobretudo os que se encontravam numa situação de impedimento, antes do 25 de abril, de voltarem a Portugal.

FASE III (na década de 1980)

Aumento da emigração e predomínio da emigração temporária, em consequência:

- Do fim dos condicionalismos administrativos que restringiam a saída do país.
- Da assinatura dos acordos de Schengen (1985), que estabelecem a livre circulação de pessoas nos países signatários.
- Do desenvolvimento das infraestruturas e dos meios de transporte.
- Da globalização da economia.
- Entrada de Portugal na CEE (atual UE) em 1986
- Um incremento da imigração, originária dos países africanos de expressão portuguesa (PALOP), especialmente de Cabo Verde.
- Aumento do regresso da população emigrante a Portugal devido à melhoria do nível de vida em Portugal.

FASE III (na década de 1990)

Portugal passa também a ser um país de imigrantes, que representam já 3,7% do total da população em 2011.

- Imigrantes não são só de países de expressão portuguesa (com destaque para Brasil e Cabo Verde) mas também:
 - da Europa de Leste (Ucrânia, Roménia, entre outros);
 - da Ásia (como a China).

Portugal continua a ser um país de emigrantes mas com destinos e um perfil diferenciados dos encontrados na década de sessenta.

- A par da emigração intracontinental, os destinos intercontinentais regressam, como Angola, Moçambique e Brasil.
- A emigração temporária predomina.
- Surge o aumento da emigração de jovens qualificados.
- A emigração de carácter individual substitui a familiar.
- A emigração feminina aumenta, apesar de predominar a masculina.

Resumidamente....

AS MIGRAÇÕES E A EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA

O aumento da população em 2% entre 2001 e 2011 foi consequência da imigração compensando o decréscimo da natalidade.

Com a taxa de fecundidade dos portugueses a diminuir, a substituição das gerações em Portugal teve o contributo dos imigrantes.

Num futuro próximo, perspectiva-se uma baixa mais acentuada da Taxa de Crescimento Efetivo, já que o saldo migratório será negativo.

A nova vaga emigratória de portugueses recupera antigos destinos dentro da Europa e países de expressão portuguesa.

Anexo 18: Plano da aula n.º 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B. 2, 3 de D. Pedro IV



Lição nº 50

06 / 05 / 2015

Professora Cooperante: Teresa Zêzere

Mestranda: Ana Rita Esteves

Sumário:

- As consequências e as políticas das migrações.

Conteúdos	Objetivo geral / Metas gerais	Descritores de desempenho	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínio: População e Povoamento Subdomínio: Mobilidade da População	Compreender as causas e as consequências das migrações	Distinguir migrações permanentes, temporárias e sazonais; migrações externas e internas; migrações intracontinentais e intercontinentais; migração clandestina e legal; êxodo rural.	Consequências demográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Sumário: alunos escrevem no caderno diário o texto indicado pela docente. • Revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior. • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre as consequências demográficas nas áreas de partida e de chegada. • Leitura das conclusões das consequências demográficas. 	Caderno diário Computador / Projetor / Manual Computador / Projetor	Observação da participação dos alunos.

			Consequências socioeconômicas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre as consequências socioeconômicas nas áreas de partida e de chegada. • Leitura das conclusões das consequências socioeconômicas. 	<p>Computador / Projetor / Manual</p> <p>Computador / Projetor</p>	
			Consequências socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre as consequências socioculturais nas áreas de partida e de chegada. • Leitura e destaque dos conceitos “Racismo” e “Xenofobia” presentes na página 70 do manual. • Leitura das conclusões das consequências socioculturais. • Diálogo entre docente e turma sobre as políticas de imigração. • Interpretação do Documento 22 “Diferentes formas de controlar a imigração” da página 72 do manual. • Leitura de uma notícia do ACIDI sobre as políticas de imigração portuguesas. • Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula. • Breve síntese das mesmas 	<p>Computador / Projetor / Manual</p> <p>Manual</p> <p>Computador / Projetor</p> <p>Computador / Projetor / Quadro / Caderno diário</p> <p>Computador / Projetor /</p> <p>Caderno diário</p>	

Anexo 19: Apresentação n.º 5

Consequências das migrações

ÁREAS DE PARTIDA

ÁREAS DE CHEGADA



Consequências das migrações

Consequências demográficas

Área de saída

- Diminuição da taxa de natalidade;
- Aumento do índice de envelhecimento;
- Aumento dos desequilíbrios demográficos regionais;
- Despovoamento;
- Diminuição da população absoluta.

Área de chegada

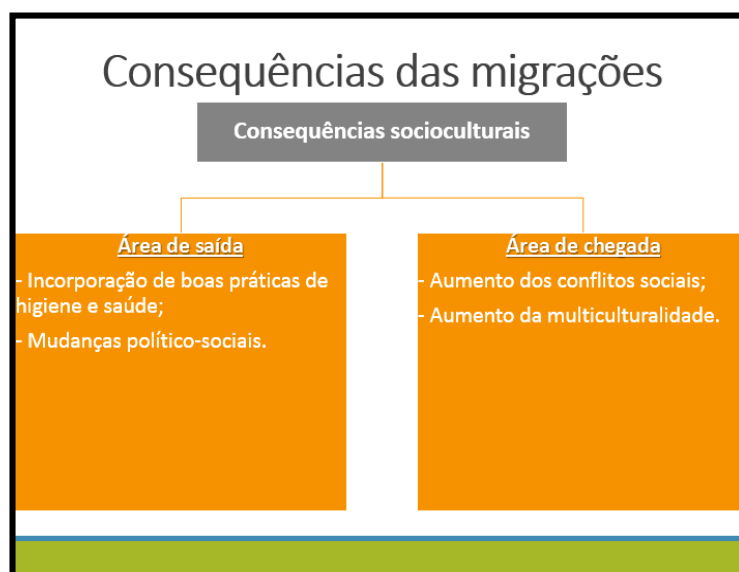
- Aumento da taxa de natalidade;
- Diminuição do índice de envelhecimento;
- Aumento da taxa de crescimento natural.
- Aumento da população absoluta.

Consequências das migrações

ÁREAS DE PARTIDA

ÁREAS DE CHEGADA





Políticas de imigração



Fronteira entre os E.U.A. e México



Resumidamente....

AS MIGRAÇÕES E A EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA

O aumento da população em 2% entre 2001 e 2011 foi consequência da imigração compensando o decréscimo da natalidade.

Com a taxa de fecundidade dos portugueses a diminuir, a substituição das gerações em Portugal teve o contributo dos imigrantes.

Num futuro próximo, perspectiva-se uma baixa mais acentuada da Taxa de Crescimento Efetivo, já que o saldo migratório será negativo.

A nova vaga emigratória de portugueses recupera antigos destinos dentro da Europa e países de expressão portuguesa.

Políticas de imigração comuns da União Europeia

- Criação de um quadro de base que regula a admissão e as condições de estadia dos imigrantes legais e das suas famílias (por exemplo, reagrupamento familiar).
- Reforço da luta contra a imigração clandestina.
- Reforço da cooperação em matéria de regresso dos imigrantes clandestinos.
- Facilitação da mobilidade dos nacionais dos países terceiros no seio da UE (em especial para os residentes de longa duração ou as pessoas com estatuto de estudante).

Eurostat, 2011

Anexo 20: Página do manual explorada na aula n.º 5

III. POPULAÇÃO E POVOAMENTO



Conceitos

- **Racismo** – atitude discriminatória com base em preconceitos que avaliam a(s) pessoa(s) de acordo com as suas características físicas, partindo do pressuposto de que são inferiores.
- **Xenofobia** – antipatia ou aversão pelas pessoas ou coisas estrangeiras.

3.4. Consequências dos fluxos migratórios

As consequências dos fluxos migratórios são diversas e com impactes diferentes, de acordo com as regiões ou países e consoante a área de partida e de chegada dos migrantes. [Doc 17](#)

DOCUMENTO 17 • Consequências dos fluxos migratórios.

Consequências	Área de saída	Área de chegada
Demográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição da taxa de natalidade. A população que migra é sobretudo jovem adulta em idade de procriar. • Aumento do índice de envelhecimento. • Aumento dos desequilíbrios demográficos regionais. As migrações tendem a afetar sobretudo as regiões mais desfavorecidas, em particular as áreas rurais. • Despovoamento. Especialmente nas áreas rurais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da taxa de natalidade. Os imigrantes tendem a ter mais filhos do que a população do país de chegada. • Diminuição do índice de envelhecimento. • Aumento da taxa de crescimento natural.
Socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição do dinamismo económico. • Aumento dos desequilíbrios na estrutura socio-profissional. Saída de jovens adultos em idade ativa e fuga de cérebros (saída de quadros técnicos e trabalhadores qualificados que procuram melhores condições de trabalho e de remuneração no estrangeiro). • Diminuição dos problemas relacionados com o desemprego. • Receção de remessas de dinheiro dos emigrantes varia de país para país, mas permite melhorar a qualidade de vida das famílias que ficam nos locais de partida, diminuir a pobreza, aumento da taxa de escolaridade e a diminuir o trabalho infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da população ativa. • Redução do custo da mão de obra. • Maior produtividade e lucros para as empresas: os trabalhadores imigrantes, geralmente menos qualificados e reivindicativos do que os nacionais, recebem salários mais baixos. • Impactes positivos nas contas públicas. Os imigrantes que trabalham de forma legal descontam para o Estado, permitindo o aumento das receitas.
Socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporação de boas práticas de higiene e saúde (em resultado da exposição dos emigrantes aos padrões estrangeiros). • Mudanças político-sociais. Os emigrantes são potenciais agentes de mudança que têm novos valores, expectativas determinadas pela experiência no estrangeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento dos conflitos sociais. As causas são diversas, como concentração de imigrantes em bairros degradados/desfavorecidos, desigualdade de direitos, aumento do desemprego, aumento da xenofobia e racismo, relacionando-se a criminalidade com a presença de estrangeiros. • Aumento da multiculturalidade.

Anexo 21: Plano da aula n.º 6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B. 2, 3 de D. Pedro IV



Lição nº 52

13 / 05 / 2015

Professora Cooperante: Teresa Zêzere

Mestranda: Ana Rita Esteves

Sumário:

- A diversidade cultural: fatores de identidade.

Conteúdos	Objetivo geral / Metas gerais	Descritores de desempenho	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínio: População e Povoamento Subdomínio: Diversidade Cultural	Compreender a importância dos fatores de identidade nas populações no mundo contemporâneo.	Discutir os conceitos de identidade cultural, cultura, etnia, língua, religião, técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> Sumário: alunos escrevem no caderno diário o texto indicado pela docente. Distribuição do trabalho de casa. Revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior. Diálogo entre docente e turma sobre o conceito de cultura. Leitura por um aluno e destaque do mesmo conceito na página 116 do manual. 	Caderno diário Quadro Manual	Observação da participação dos alunos.

			Identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre docente e turma sobre a identidade cultural. • Leitura por um aluno e destaque do mesmo conceito na página 116 do manual. 	Manual	
			Religião	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “religião”. • Visualização e interpretação de uma projeção intitulada de “Distribuição das principais religiões” • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	
			Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “língua”. • Visualização e interpretação de uma projeção intitulada “As línguas do mundo”. • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	
			História	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “história”. • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	
			Património arquitetónico	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “património arquitetónico”. • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	
			Usos e costumes	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “usos e costumes”. • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	

			Instituições	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “Instituições”. • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	
			Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “técnicas”. • Registo de conclusões. 	Computador / Projetor Caderno diário	
			Etnia, Arte, Organização social	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre docente e turma sobre outros fatores, tais como “etnia”, “arte” e “organização social” • Registo de conclusões. • Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula. • Breve síntese das mesmas 	Caderno diário Caderno diário	

Anexo 22: Apresentação n.º 6







Anexo 23: Teste sumativo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B.2,3 de D. Pedro IV



Geografia – 8º Ano	Teste escrito de avaliação ____/____/2015
Nº _____ Turma _____	Nome _____
Classificação _____	Professor _____
	Enc. Educ. _____

Grupo I

1. Observe a Figura 1.

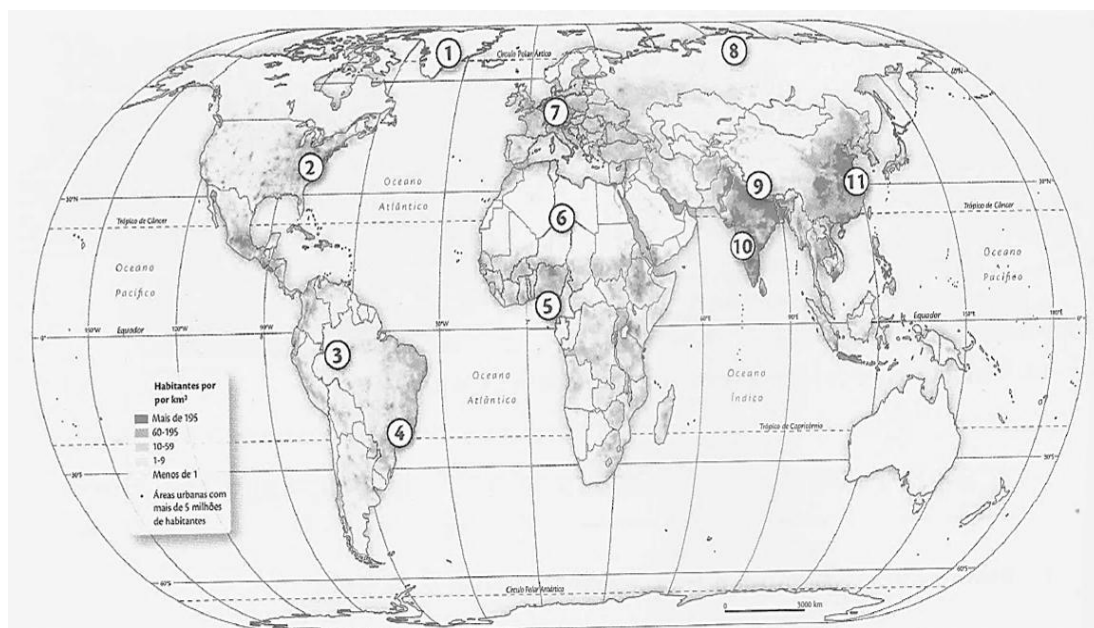


Fig.1

1.1. Identifique, com base na Figura 1, o número que corresponde a cada espaço mencionado na coluna II.

Número	Coluna II
	a. Ásia Meridional
	b. Deserto do Sara
	c. Nordeste dos EUA e sudeste do Canadá
	d. Floresta da Amazónia
	e. Sibéria
	f. Sudeste da América do Sul
	g. Cordilheira dos Himalaias
	h. África Ocidental

	i. Europa
	j. Ásia Oriental
	k. Gronelândia

1.2. Identifique os números dos espaços correspondentes a vazios humanos e a concentrações populacionais.

Vazios humanos: _____

Concentração populacional: _____

2. Leia com atenção o seguinte texto.

“Ao longo das últimas décadas, as assimetrias no povoamento de Portugal têm-se intensificado, havendo uma clara distinção entre o litoral e o interior do país. Acentuam-se os contrastes litoral-interior e a divergência entre espaços urbanos e rurais, esta última refletida numa forte quebra do número de residentes nas áreas rurais e num crescimento regular da população urbana. Assim, os espaços de atração e que se reforçam são os mais dinâmicos economicamente e os mais especializados na indústria e nos serviços de caráter urbano, o que significa fundamentalmente uma faixa litoral de escassas dezenas de quilómetros polarizada, em primeiro lugar e principalmente, pelas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.”

Ferrão, João, «Dinâmicas demográficas: uma visão panorâmica»

2.1. Refira as áreas mais povoadas em Portugal.

2.2. Transcreva do texto uma frase que reflita a litoralização e bipolarização em Portugal.

2.3. Mencione duas causas e duas consequências das assimetrias na distribuição da população

Grupo II

1. **Associe** a cada contexto (coluna A) a letra referente à causa migratória (Coluna B).

Letra	Coluna A - Contexto	Coluna B - Causa migratória
	1. Uma grande quantidade de chineses desloca-se para Portugal para estudar nas universidades.	A. Causa económica
	2. A erupção do vulcão da ilha do Fogo obrigou a população a abandonar as suas casas.	B. Causa política
	3. A guerra na Síria provocou um grande fluxo de refugiados na Jordânia e Turquia.	C. Causa natural
	4. A perseguição aos Judeus durante a Idade Média fez com que estes fugissem de Portugal.	D. Causa bélica
	5. Os baixos salários e o elevado desemprego são as causas da emigração de muitos jovens qualificados.	E. Causa religiosa
	6. Muitos russos emigram para outros países europeus devido à falta de liberdade de expressão no país de partida.	F. Causa sociocultural

2. **Associe** a cada conceito (Coluna A) o número que identifica a respetiva definição.

Coluna A - Conceitos	Coluna B - Definições
a. Migração	1) Migração que se realiza dentro do mesmo continente.
b. Migração permanente	2) Movimento de saída de população num país ou região de residência para outro território.
c. Migração intercontinental	4) Migração que não cumpre a legislação.
d. Migração forçada	5) Migração que se efetua numa determinada época do ano.
e. Migração ilegal	6) Quando as populações são obrigadas a migrar por fatores externos.
f. Migração sazonal	7) Movimento de entrada de população num país ou região diferente do local de residência.
g. Êxodo urbano	8) Deslocação para uma nova região superior a um ano.
h. Emigração	9) Migração que se realiza entre continentes.
i. Migração intracontinental	10) Deslocação de população da cidade para o campo.
	11) Deslocação de população do campo para a cidade.
	12) Migração que se realiza dentro de um país.
	13) Migração que cumpre as leis de entrada e permanência de um país.

3. Leia os seguintes testemunhos relativos às migrações.

<p>Testemunho 1</p> <p>“Morava em Calcutá [Índia], num bairro de lata e sem trabalho. Consegui entrar ilegalmente, em 2008, no Bangladesh, onde trabalho, precariamente, numa fábrica de sapatos.”</p> <p>Jagadish, 32 anos</p>	<p>Testemunho 2</p> <p>“Sou de Tadmur [Síria] mas, hoje, vivo na Jordânia, num campo de refugiados por causa da guerra. Espero um dia voltar à minha terra e encontrar a minha família.”</p> <p>Zada, 17 anos</p>
<p>Testemunho 3</p> <p>“Eu e a minha família vivíamos na Ilha do Fogo, em Cabo-Verde, mas o vulcão destruiu tudo o que tínhamos, a casa e a nossa horta. Fomos acolhidos por familiares que vivem cá, em Portugal.”</p> <p>Ilídio, 46 anos</p>	<p>Testemunho 4</p> <p>“Todos os anos, em setembro, junto-me a uma dúzia de mulheres cá da terra (Idanha-a-Nova) e vou para o Alto Douro participar nas campanhas das vindimas, durante mês e meio”</p> <p>Cristina, 55 anos</p>

3.1. Complete o quadro com a classificação atribuída a cada movimento migratório.

	Tempo	Espaço	Tomada de decisão	Estatuto jurídico-político
Testemunho 1				
Testemunho 2				
Testemunho 3				
Testemunho 4				

4. Os movimentos migratórios refletem-se nos impactos demográficos, socioeconómicos e socioculturais, tanto nas áreas de partida como nas áreas de chegada.

4.1. Complete o seguinte quadro.

Consequências	Tipo de impacto	Área
a) Aumento do índice de envelhecimento		
b) Aumento da taxa de crescimento natural		
c) Aumento da população ativa		
d) Redução do custo da mão-de-obra		
e) Diminuição dos problemas relacionados com o desemprego		
f) Maior produtividade e lucros para as empresas		

g) Receção de remessas de dinheiro		
h) Diminuição da taxa de natalidade.		
i) Aumento da xenofobia e do racismo		

5. Observe o Gráfico 1.

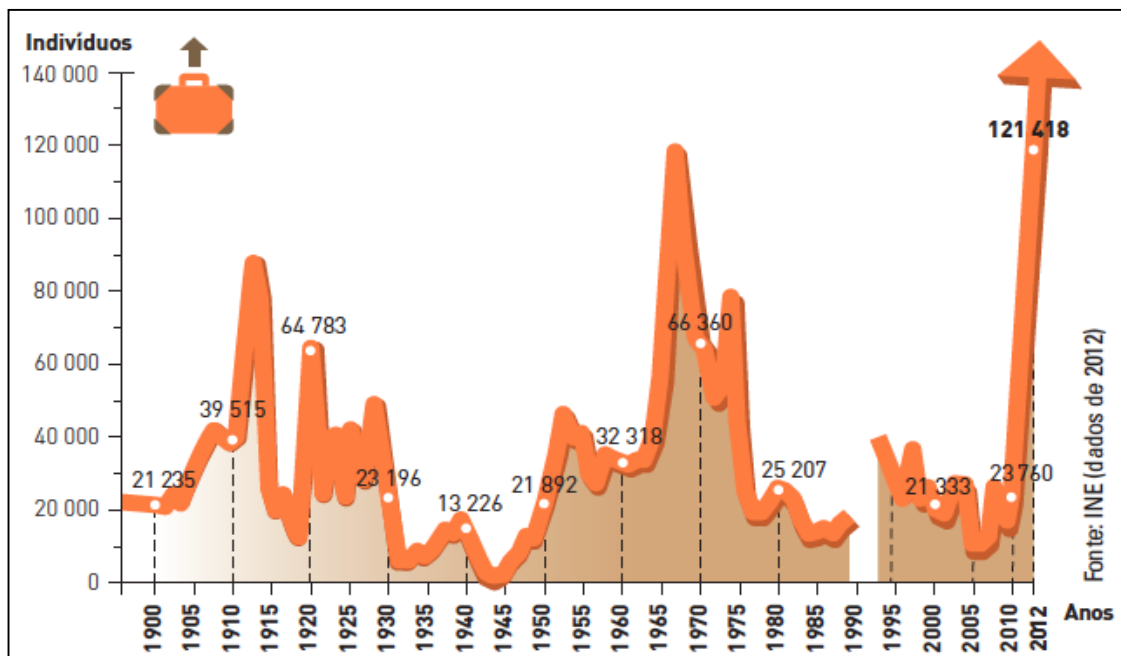


Gráfico 1: Evolução da emigração em Portugal.

5.1. Tendo em conta o Gráfico 1, **selecione**, com um X, a opção correta.

5.1.1. Entre 1960 e 1970, a emigração portuguesa regista....

- ☐ a) valores elevados e os países de chegada são: Brasil, França e Suíça.
- ☐ b) um decréscimo e os países de chegada são: Estados Unidos da América, Angola e Espanha.
- ☐ c) um aumento significativo e os países de chegada são: Brasil, Angola e Moçambique.
- ☐ d) valores reduzidos e os países de chegada são: Angola, Moçambique e Holanda.

5.1.2. O fator repulsivo desta vaga de emigração foi...

- ☐ a) Instabilidade política e social presente durante a 1.ª República.
- ☐ b) Guerra colonial em África.
- ☐ c) Perseguições religiosas.
- ☐ d) Envelhecimento demográfico.

5.1.3. Como consequência para Portugal, resultante desta vaga de emigração, existe...

- ☐ a) Diminuição do envelhecimento demográfico e aumento da taxa de natalidade.
- ☐ b) Queda da taxa de alfabetismo e mais acesso ao ensino superior.

- ☐ c) Descida dos salários e falta de investimento na tecnologia industrial.
- ☐ d) Diminuição da população ativa e esforço da mecanização dos campos agrícolas.

5.2. Tendo por base o **Gráfico 1**, **descreva** a evolução da emigração portuguesa entre 1970 e 2012.

5.3. Apresente duas razões que justifiquem essa evolução da emigração portuguesa.

6. Observe a **Figura 2**.



6.1. Refira uma região/país de origem e uma região/país de chegada dos imigrantes ilustrados na **Figura 2**.

6.2. Apresente duas causas da imigração clandestina ilustrada na **Figura 2**.

7. Leia o Documento 1.

Documento 1: Suíços viram costas à livre circulação e à Europa

A iniciativa “contra a imigração em massa” [para limitar a imigração através do estabelecimento de quotas de entrada] foi aprovada, com o apoio de 50,3% dos eleitores suíços. Venceu, assim, o Partido do Povo Suíço e a ideia de que os imigrantes ameaçam os postos de trabalho e os salários e provocam uma pressão inoportuna nas infraestruturas e no mercado de habitação.

Desde a entrada em vigor da livre circulação, em 2002, chegaram anualmente à Suíça 80 mil pessoas de estados-membros da União Europeia (UE). De facto, há 12 anos, a Suíça tinha 20% de emigrantes, hoje são 23,5% (e 22% da força de trabalho) numa população de oito milhões. Italianos e alemães são os maiores grupos, com perto de 291 mil e 284 mil pessoas. A seguir, estão os portugueses, que são quase 240 mil. E os suíços temem que os recém-chegados estejam a mudar o seu país e a sua qualidade de vida para pior.

Segundo os empresários suíços, esta medida vai ter impacto na economia, dado que se tornará mais difícil conseguir, em tempo útil, a mão de obra qualificada, que muitas vezes não está disponível entre os suíços.

Fonte: www.publico.pt, 9 de fevereiro de 2014

7.1. Refira a posição política da Suíça face à imigração.

7.2. Refira as razões que justificam a adoção da atual política de imigração na Suíça.

7.3. Indique as origens dos imigrantes referidas no Documento 1.

Anexo 24: Grelha de correção do teste sumativo

GRELHA DE CORRECÇÃO DO TESTE
Ano / Turma: 8ºE Professor: Teresa Zêzere Ano Letivo: 2014/2015

N.º	Nome	Cotação	5,5	5,5	4	2	4	6	9	16	18	2	2	2	4	5	2	4	2	4	3	100	Classificação
		Questão	11	12	21	22	23	1	2	31	41	511	512	513	52	53	61	62	71	72	73	Total	
1	Ana Mafalda Sá	3,5	3,5	4	2	1	6	8	12	15	2	0	2	2	2	2	4	1,5	1,5	2		74	Suficiente
2	Ana Sampaio	4	3,5	2	0	1	4	5	8,5	15	0	2	2	1	0	1	4	1,8	0,3	2		57	Suficiente
3	André Cabeçana	4,5	5	4	2	4	6	7	5,5	15	0	2	2	1,5	4	2	3,8	2	2	2		74,3	Bom
4	André Pinto	5,5	4	4	0	2	6	9	13	17	0	0	2	1	2	0	4	0	3	2		74	Suficiente
5	Ângela Silva	5,5	5	2	0	4	6	8	11	16	0	2	0	1,5	0	2	4	1,5	1	2		71,5	Suficiente
6	António Fernandes	5,5	5	2	2	4	6	9	13	17	2	2	2	2	3	2	4	0,3	4	0		84,8	Bom
7	Carlos Sousa	5,5	5,5	2	0	3,5	6	9	14	18	0	2	2	2	4	2	4	1,5	4	2		87	Bom
8	Catarina Gonçalves	3,5	4,5	2	1	4	6	8	14	17	0	0	2	2	2	1,8	4	1,5	4	2		78,8	Bom
9	Cláudia Sousa	4,5	4,5	2	0	2	6	7	13	16	0	2	0	1,5	0,5	2	1	1,5	4	2		69,5	Suficiente
10	Dilan Luz	5,5	5,5	2	2	1	6	8	13	17	0	2	0	2	2	2	4	1,5	2	2		77,5	Bom
11	Eduardo Marcelo	5,5	5,5	0	0	0	6	7	7	13	0	2	0	2	3	2	4	0	0	0,5		57,5	Suficiente
13	Gonçalo Caeiro	5,5	5,5	2	2	4	6	8	14	17	0	2	2	2	4	0	1	1,5	4	2		82,5	Bom
14	Inês Baluarte	4	5,5	4	2	2	6	8	12	18	2	2	0	2	2	0	4	2	2	2		79,5	Bom
15	Inês Lameiras	5,5	5,5	4	1	3	6	9	14	18	2	2	2	2	4	2	4	2	4	2		92	Muito Bom
16	Inês Baptista	4,5	5	2	0	2	2	9	9	15	2	2	2	1	1	0	1	0	2	2		61,5	Suficiente
17	João Francisco Pereira	4	5	4	1	2	6	5	15	14	2	0	2	2	1	0	1	1,5	2	2		69	Suficiente

Migrações e Diversidade Cultural: uma proposta didática

18	João Miguel Almeida	5,5	5,5	2	0	1	6	9	15	16	0	2	2	1,8	2	1	1	2	4	2	77,8	Bom
19	Manuel Costa	5,5	5,5	2	0	3	6	7	6,5	15	0	2	0	1,8	2	2	1	0	1	2	62,3	Suficiente
20	Macaela Casimiro	2	3	2	2	0	6	8	13	16	0	0	0	1	2	0	0,5	0	1	2	58	Suficiente
21	Pedro Mafredini	5,5	5,5	4	2	4	6	9	16	16	0	0	0	0	0	2	1	2	4	2	79	Bom
22	Rafael Poça	4	5,5	4	0,5	2	6	6	11	17	2	0	0	2	2	2	4	1,5	4	2	75,5	Bom
23	Raquel Milão	4	4	2	0	1	6	7	9,5	14	2	0	0	2	2	1	4	2	0,5	2	63	Suficiente
24	Telmo Ruxa	3	4,5	2	0	3	6	5	11	14	2	0	2	1	2	2	2	0	0	2	61,5	Suficiente
25	Tomás Botima	5,5	5,5	4	1	4	6	9	12	17	0	0	2	2	2	2	1	1	2	2	78	Bom
26	Vasco Fonseca	4	5	4	0	2	6	7	9,5	13	0	0	0	1	0	1	4	0,5	4	2	63	Suficiente

Anexo 25: Plano da aula n.º 7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Unidade Local D. Pedro IV - E.B. 2, 3 de D. Pedro IV



Lição n.º 54

20 / 05 / 2015

Professora Cooperante: Teresa Zêzere

Mestranda: Ana Rita Esteves

Sumário:

- Conclusão da aula anterior.
- Problemas resultantes e o respeito pela diversidade cultural.
- Conversa com os alunos sobre as últimas aulas.

Conteúdos	Objetivo geral / Metas gerais	Descritores de desempenho	Conceitos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínio: População e Povoamento Subdomínio: Diversidade Cultural	Compreender a importância dos fatores de identidade nas populações no mundo contemporâneo.	Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção das sociedades inclusivas. Problematicar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial. Refletir sobre a importância da construção de comunidades	Instituições Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Sumário: alunos escrevem no caderno diário o texto indicado pela docente. • Revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior. • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “Instituições”. • Registo de conclusões. • Interpretação de imagens e diálogo entre docente e turma sobre o fator “técnicas”. • Registo de conclusões. 	Caderno diário Computador / Projetor Caderno diário Computador / Projetor	Observação da participação dos alunos.

		multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola)	<p>Etnia, Organização social</p> <p>Globalização</p> <p>Fundamentalismo religioso Genocídio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre docente e turma sobre outros fatores, tais como “etnia” e “organização social” • Registo de conclusões. • Diálogo entre docente e turma sobre a influência da globalização na diversidade cultural. • Leitura por um aluno e destaque do conceito “Globalização” na página 118 do manual. • Diálogo entre docente e turma sobre os problemas resultantes das diferenças culturais. • Diálogo entre docente e turma sobre o respeito pela diversidade cultural. • Cada aluno escreve no caderno diário uma ou duas ideias centrais da aula. • Breve síntese das mesmas. • Diálogo entre docente e turma sobre as aulas lecionadas pela mesma. • Distribuição do inquérito e recolha do mesmo. 	<p>Caderno diário</p> <p>Computador / Projetor Caderno diário</p> <p>Computador / Projetor Manual</p> <p>Computador / Projetor</p> <p>Computador / Projetor</p> <p>Caderno diário</p> <p>Inquérito</p>	
--	--	---	---	---	--	--

Anexo 26: Apresentação n.º 7



A influência da globalização na diversidade cultural

- Predomínio da cultura ocidental;
- Globalização favorecida:
 - Tecnologias de informação e comunicação (televisão, filmes, computadores, telemóveis, etc.);
 - Fluxos migratórios;
 - Empresas transnacionais

Problemas resultantes da diferenças culturais

Causas dos conflitos culturais:

- Repressão das minorias étnicas;
- Fundamentalismo religioso;
- Conflitos étnicos;
- Globalização.

Expressões da intolerância cultural:

- Crimes de ódio e violência xenófoba;
- Terrorismo;
- Conflitos étnicos;
- Guerras nacionalistas.